

e-ISSN: 2687-2811

IBAD

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

YIL / YEAR : 7 SAYI / ISSUE: 13

KIŞ
WINTER

2022



IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	Dergi adı	Journal Title	IBAD Journal of Social Sciences
IBAD	Kısa Adı	Short Name	IBAD
2687-2811	e-ISSN	e-ISSN	2687-2811
Türkçe, İngilizce	Yayın Dili	Language	Turkish, English
Yılda üç kez	Periyot	Frequency	Three times a year
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-116 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	Adres	Address	Yildiz Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-116 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
ibadjournaleditor@gmail.com	e-posta	e-mail	ibadjournaleditor@gmail.com
0902123834887	Telefon	Telephone	0902123834887
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad	Ana Sayfa	Website	https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	Derginin Önceki Adı (2016-2019)	Journal Previous Name (2016-2019)	Journal of the International Scientific Researches (IBAD)
2536-4642	Dergi Önceki e-ISSN	Previous Journal e-ISSN	2536-4642

● YIL/YEAR: 2022 ● SAYI/ISSUE: 13 ● KIŞ/WINTER ●

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve yayıncının görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

Amaç ve Kapsam

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) sosyal bilimler alanındaki özgün ve üstün nitelikli makaleleri bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası katılıma açık hakemli bir e-dergidir. Alanında öncü bir dergi olup Türkiye hakkında nitelikli çalışmaları yayımlamayı amaçlar. Türkiye'yi ilgilendiren konulardaki bilgiyi toplamak ve yaymak çabasıdır.

IBAD, sosyal bilimler alanında Türkiye'yi ilgilendiren tarihî ve güncel konuları bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verir. Bu yüzden Türkiye odaklı ekonomik, siyasi, edebî, tarihî, dilbilimsel, psikolojik, eğitimsel ve sanatsal konularla ilgili özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Türk araştırmacılar tarafından sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaları da kapsamına alır. Türkiye ile yakın ilişkileri olduğundan Kıbrıs ve Avrupa ülkelerini ele alan çalışmalara da açıktır.

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerce taranmaktadır.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Aim and Scope

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) is published in order to release high-quality original articles and reviews that outline the topics regarding Turkey and the Turks within the scope of scientific dimensions in the field of social sciences to the public.

IBAD is published tri-annually in March, August and December and in Turkish and English languages.

IBAD includes studies that address current and historical issues regarding Turkey and the Turks in the field of social sciences from a scientific point of view, and suggest solutions in this regard. The journal also includes the studies conducted by Turkish researchers in the field of social sciences. In addition, it is also open to submissions from and about Cyprus and European countries, since they have close relations with Turkey.

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) has been indexed by the following national and international database.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Baş Editör

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri

Arkeoloji

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Antropoloji

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sosyoloji

Doç. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Eğitim

Doç. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN,
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Spor ve Turizm Bilimleri

Doç. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dil, Edebiyat ve Tarih

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

İşletme, Ekonomi

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Türkiye
Yasemin Temirci, Almanya

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. John WENDEL
Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA
Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ
Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE

Editor-in-chief

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Technical University, Turkey
hayrullahkahya@hotmail.com

Editors

Archaeology

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, Turkey

Anthropology

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sociology

Assoc. Prof. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Education

Assoc. Prof. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Gaziantep University, Turkey

Sports & Turizm Sciences

Assoc. Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Language & Literature & History

Assist. Prof. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

Economics & Business

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Language Editors

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey
Yasemin Temirci, Germany

Advisory Board

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, TURKEY
Prof. Dr. John WENDEL
Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA
Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana University, USA
Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar University, TURKEY

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAJCAN

Doç. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAJCAN

Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ

Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA

Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Türkiye

Prof. Dr. Artun AVCI, Türkiye

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Türkiye

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaycan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Türkiye

Prof. Dr. John WENDEL, Japonya

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Türkiye

Prof. Dr. Meltem ONAY, Türkiye

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Türkiye

Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Türkiye

Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Türkiye

Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Türkiye

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malezya

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ, Türkiye

Doç. Dr. Ebru KARAMAN, Türkiye

Doç. Dr. Eray YAĞANAK, Türkiye

Doç. Dr. Hasip SAYGILI, Türkiye

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia University, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN

Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo,

BOSNIA&HERZEGOVINA

Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaijan National Sciences Academia, AZERBAIJAN

Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo,

BOSNIA&HERZEGOVINA

Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ

Yıldız Teknik University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA

Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs University, CYPRUS

Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo,

BOSNIA&HERZEGOVINA

Referees Board

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Turkey

Prof. Dr. Artun AVCI, Turkey

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Turkey

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaijan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Turkey

Prof. Dr. John WENDEL, Japan

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, USA

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Turkey

Prof. Dr. Meltem ONAY, Turkey

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Turkey

Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Turkey

Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Turkey

Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Turkey

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malaysia

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ebru KARAMAN, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Hasip SAYGILI, Turkey

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Türkiye
Doç. Dr. Nurten KİMTER, Türkiye
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosna Hersek
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Ali FİDAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Benan YÜCEBALKAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Makedonya
Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Fatma CESUR, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Emre GÖKTÜRK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY, KKTC
Dr. Öğr. Üyesi Ömer GEDİK, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nurten KİMTER, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosnia&Herzegovina
Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Ali FİDAN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Benan YÜCEBALKAN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Macedonia
Assist. Prof. Dr. Esin SEZGİN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Fatma CESUR, Turkey
Assist. Prof. Dr. İbrahim Emre GÖKTÜRK, Turkey
Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY, Cyprus
Assist. Prof. Dr. Ömer GEDİK, Turkey

Bu Sayının Hakemleri Reviewers

(Ada göre alfabetik)

Sıra	Hakem	Kurum	Uzmanlık Alanları
1	Dr. Adem KARA	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yenileşme Tarihi, Kent Tarihi, Osmanlı Tarihi
2	Dr. Ahmet KAYINTU	Bingöl Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler, Filoloji
3	Dr. Ahmet OĞUZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Yenileşme Tarihi, Osmanlı Tarihi, Basın Tarihi, Balkan Tarihi, Balkan Tarihi, Osmanlı Kurumları Ve Medeniyeti
4	Dr. Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi / Mustafa Kemal University	Türkçe Eğitimi
5	Dr. Ali Sami AKSÖZ	Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Yabancı Dil Eğitimi, Almanca, Çeviribilim
6	Dr. Ali Çağatay KILINÇ	Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
7	Dr. Arzu ÖNEL	Kafkas Üniversitesi	Biyoloji Eğitimi, Biyoloji
8	Dr. Arzu SAKA	Trabzon Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
9	Dr. Ayhan Yavuz ÖZDEMİR	Hakkari Üniversitesi	Almanca
10	Dr. Ayça KARTAL	Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme, Sosyal Bilimler Eğitimi, Temel Eğitim, Hayat Bilgisi Eğitimi

11	Dr. B. Dilek ÖZBEZEK	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ İslahiye İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
12	Dr. Benan KURT	Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu	Organizasyon
13	Dr. Bertan AKYOL	Adnan Menderes Üniversitesi	Eğitim Yönetimi
14	Dr. Birol ERKAN	İskenderun Teknik Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
15	Dr. Buket AKÇAY GÜVEN	Beykent Üniversitesi	Arkeoloji, Yunan Ve Roma Dönemi
16	Dr. Derya ÇEVİK TAŞDEMİR	Gaziantep Üniversitesi	İşçi Sağlığı Ve İş Güvenliği
17	Dr. Duygu UÇGUN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi
18	Dr. E. Gizem UGURLU	Anadolu Üniversitesi	Film Yapım-Yönetimi, Film Eleştirisi, Sinema Kuramları, Sinema-TV Yapım Ve Yönetimi, Radyo-Televizyon, İletişim Araştırmaları, İletişim Kuramları, Toplumsal Cinsiyet, Yeni İletişim Teknolojileri
19	Dr. Ebru GÖZÜKARA	İstanbul Arel Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	Sosyal Bilimler Eğitimi, Stratejik Yönetim, Örgütsel Davranış, Teknoloji Ve Yenilik Yönetimi
20	Dr. Ece ÜNÜR		
21	Dr. Elif ERGÜN	Sakarya Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
22	Dr. Elif Emine BALTA	Düzce Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
23	Dr. Elif Selcan ÖZTAY	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Kimya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi
24	Dr. Elif Tuba TAMER	Dumlupınar Üniversitesi	Turizm İşletmeciliği
25	Dr. Emel BİROL	İstanbul Gedik Üniversitesi	İlustrasyon, Görsel Tasarım, Grafik Tasarımı
26	Dr. Emine UZUN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fizik Eğitimi
27	Dr. Erdal ÖZER	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Meslek Yüksekokulu	Otel İşletmeciliği, Turizm İşletmeciliği, Turizm Ekonomisi, Turizm
28	Dr. Erhan BİNGÖLBALİ	Afyon Kocatepe University	Matematik Eğitimi
29	Dr. Erkan ZENGİN	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili Ve Edebiyatı Bölümü	Filoloji, Dünya Dilleri Ve Edebiyatları
30	Dr. Ersoy KUTLUK	Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi	Kamu Yönetimi, Siyaset Bilimi, Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
31	Dr. Esra ORUM ÇATTIK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Zihin Engelliler Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
32	Dr. F. Oben ÜRÜ	İstanbul Arel Üniversitesi	Sağlık Kurumları Yönetimi, Örgütsel Davranış, Stratejik Yönetim, Yönetim Psikolojisi, Uluslararası İşletmecilik, Kurumsal Yönetişim,

33	Dr. Fatih TEPEBAŞILI	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Alman Dili Ve Edebiyatı
34	Dr. Fehmi DEMİR	Siirt Üniversitesi	Temel Eğitim, Hayat Bilgisi Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
35	Dr. Fevziye EYİĞÖR PELİKOĞLU	Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi	Enstelasyon-Yerleştirme, Resim, Etkileşim Tasarımı / Gösterge Bilim, Disiplinler Arası Sanat
36	Dr. Fikret ÖZBAY	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Arkeoloji
37	Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK	Ordu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
38	Dr. Fuat YALMAN	Düzce Üniversitesi	Sağlık Yönetimi, Sağlık Kurumları Yönetimi
39	Dr. Funda ÖRGE YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Dilbilimi, Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler, Filoloji, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
40	Dr. Gamze ÜNALDI	Artvin Çoruh Üniversitesi	Beden Eğitimi Ve Oyun
41	Dr. Gonca AKGÜN GÜNGÖR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret Ve Finansman Bölümü	Uluslararası Ticaret
42	Dr. Gökçen ÇATLI	İstanbul Aydın Üniversitesi	Sosyal Ve Kültürel Antropoloji, Sosyoloji
43	Dr. Gönül KARASU	Anadolu Üniversitesi	Almanca
44	Dr. Gözde İNAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Eğitimi
45	Dr. Gülcan YELER	Kırklareli Üniversitesi	Mimarlık, Planlama, Tasarım
46	Dr. Gülser YAVUZ	Mersin University, Faculty Of Tourism	Otel İşletmeciliği, Sürdürülebilir Turizm, Turizm
47	Dr. Güven DERE	Gazi Üniversitesi	Fiziksel Aktivite Ve Sağlık
48	Dr. Hakan SERT	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme, Biyoloji, Fen Bilgisi Eğitimi
49	Dr. Halide ASLAN	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Osmanlı Toplumunu, Arşiv, Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler, İslam Tarihi, Osmanlı Tarihi, İlahiyat, Osmanlı Kurumları Ve Medeniyeti
50	Dr. Hasan ÇİÇEK	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Eğitim Felsefesi, Toplum Ve Siyaset Felsefesi
51	Dr. Hayriye ŞENGÜN	Bayburt University	Afet, Risk Yönetimi Ve Sakınım Planlaması, Kentsel / Yerel Siyaset
52	Dr. Hümeyra KARABIYIK	Hitit Üniversitesi	Yakınçağ Tarihi, Kent Tarihi, Osmanlı Tarihi
53	Dr. Kadir BİLEN	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Fen Bilgisi Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme

54	Dr. Kadriye KOBAK	Sakarya Üniversitesi	Dijital İletişim, İletişim Çalışmaları
55	Dr. Kadriye Burcu ÖNGEN BİLİR	Bursa Teknik Üniversitesi	İstatistiksel Analiz Ve Uygulamalar
56	Dr. Kahraman GÜLER	İstanbul Gelişim Üniversitesi	Uygulamalı Psikoloji, Aile Psikolojisi, Kişilik Psikolojisi, Psikolojide Ölçme Teknikleri, Sağlık Psikolojisi
57	Dr. Kasım MÜMİNOĞLU	Deü İlahiyat Fakültesi	İslam Felsefesi, Ahlak Felsefesi, Mantık
58	Dr. Kasım YILMAZ	Karabük Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
59	Dr. Keziban AVCI	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fak. Sağlık Yönetimi Böl.&Türkiye Sağlık Hizmetleri Kalite Ve Akreditasyon Enstitüsü	Sağlık Bilimleri
60	Dr. Levent AKGÜN	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi	Matematik Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
61	Dr. Mehmet ÖNAL	Harran Üniversitesi	Kentsel Arkeoloji, Klasik Dönem, Yerleşim Arkeolojisi, Yunan Ve Roma Dönemi, Arkeoloji, Hellenistik Dönem
62	Dr. Mehmet İPÇİOĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Osmanlı Tarihi, Tarih Eğitimi, Eğitim Tarihi, Eğitimin Sosyal Ve Tarihi Temelleri, Yeniçağ Tarihi, Avrupa Tarihi
63	Dr. Melahat AKDENİZ	Akdeniz Üniversitesi	Aile Hekimliği
64	Dr. Melikşah TURAN	Erzurum Teknik Üniversitesi	Afet, Risk Yönetimi Ve Sakınım Planlaması
65	Dr. Metin ORBAY	Amasya University	Fizik, Atom, Molekül Ve Lazer Fiziği, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
66	Dr. Mine YILMAZER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi	İthalat İhracat Yönetimi, Uluslararası İktisat
67	Dr. Muhammed Emin ALBAYRAK	İstanbul Ticaret Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Görsel İletişim Tasarımı Pr. (Ücretli)	Dijital Oyun / Dijital İletişim / Dijital Yayıncılık, Görsel Tasarım, Sinema Ve Estetik, Tasarım, Grafik Tasarımı, Fotoğraf
68	Dr. Mustafa DOLMACI	Selçuk Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
69	Dr. Naim ÜRKMEZ	Erzurum Teknik Üniversitesi	Yenileşme Tarihi, Yakınçağ Tarihi, Kent Tarihi, Osmanlı Tarihi
70	Dr. Necati ÇAVDAR	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü	Yenileşme Tarihi, Osmanlı Tarihi, Basın Tarihi, Yakınçağ Tarihi
71	Dr. Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme, İlk Okuma Yazma Ve Türkçe Eğitimi
72	Dr. Nihat DURSUN	Beykent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi	Görsel Tasarım, Grafik Tasarımı, İllustrasyon
73	Dr. Nilgün TOSUN	Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Yetişkin Eğitimi, Hayat Boyu Öğrenme, Eğitim/Öğretim Teknolojileri, Uzaktan Öğretim Teknolojileri, Açık Ve Uzaktan Öğrenme, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,

		Bölümü	Bilişim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Teknolojileri, Uzaktan Eğitim Tasarımı Ve Yönetimi
74	Dr. Nur SIRMACI	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
75	Dr. Nurgül BÖLÜKBAŞ	Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik
76	Dr. Olca SÜRGEVİL		
77	Dr. Olgahan BAKŞI YALCIN	Yeni Yuzyil University	Karşılaştırmalı Edebiyat, İngiliz Dili Ve Edebiyatı, Amerikan Edebiyatı, Sinema
78	Dr. Onur ER	Düzce Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme, Türkçe Eğitimi
79	Dr. Onur TOPRAK	Erciyes Üniversitesi	Grafik Tasarımı, Görsel Tasarım
80	Dr. Pinar URAL KELEŞ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
81	Dr. R. Görkem AYTIMUR	Ankara Müzik Ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Felsefe, Müzik, Güzel Sanatlar
82	Dr. S. Serhat SERTER	Anadolu Üniversitesi	Film Yapım-Yönetim, Sinema Tarihi, Çizgi Film (Canlandırma) / Animasyon, Sinema Ve Estetik, Film Eleştirisi, Sinema, Sinema-TV Yapım Ve Yönetimi
83	Dr. Seher UÇKUN	Kocaeli Üniversitesi Ulaştırma Yüksekokulu	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
84	Dr. Serap DURUKAN KÖSE	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi	Sağlık Kurumları Yönetimi
85	Dr. Serap UZUNER YURT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkçe Eğitimi, Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
86	Dr. Serpil AYTAÇ	Fenerbahçe Üniversitesi	Örgütsel Davranış, Yönetim Psikolojisi, Ergonomi Ve İnsan Faktörleri Yönetimi, Ergonomi, İş Ve Örgüt Sosyolojisi, Örgüt Kültürü, Çalışma Psikolojisi, Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikoloji, Çalışma Psikolojisi, Örgütsel Davranış
87	Dr. Simge ZEYNELOĞLU	Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi	Kadın Hastalıkları Ve Doğum
88	Dr. Simge YILMAZ UYSAL	Mersin Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi
89	Dr. Sonnur İŞİTAN	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ad	Çocuk Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi
90	Dr. Sümeyya TATLI HARMANCI	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
91	Dr. Tuğba Cevriye OZKARAL	Necmettin Erbakan University, Faculty Of Educational Sciences	Sosyal Bilgiler Eğitimi
92	Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ	Kocaeli Üniversitesi	Çalışma Psikolojisi, Örgütsel Davranış, Turizm, Sürdürülebilir Turizm, Turizm İşletmeciliği, Rekreasyon
93	Dr. Victoria Bilge YILMAZ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu	Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler
94	Dr. Zafer YILDIZ	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Turizm, İstihdam, Davranışsal İktisat, Bölgesel İktisat

95	Dr. Zekerya BATUR	Uşak Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
96	Dr. Zeki AKSU	Artvin Çoruh Üniversitesi	Matematik Eğitimi
97	Dr. Zekiye ANTAKYALIOĞLU	Gaziantep University	İngiliz Dili Ve Edebiyatı, Dünya Dilleri Ve Edebiyatları, Filoloji, Sanat Tarihi, Felsefe, Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler, Güzel Sanatlar
98	Dr. Zeynep DERE	Ege Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimi Eğitimi
99	Dr. Ömer KÜÇÜK	Balıkesir Üniversitesi	Edebiyat Sosyolojisi, Sanat Sosyolojisi, Bilgi Ve Bilim Sosyolojisi, Siyaset Sosyolojisi, Sosyoloji
100	Dr. Ömer AKÇAYIR	Neşşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Zaman Serisi Analizi, Makro İktisat, Para Politikası, Para-Banka, Uluslararası Finans
101	Dr. Özgür TURAK	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi	Arkeoloji
102	Dr. Özlem ERSOY	Atılım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü	Çocuk Gelişimi Eğitimi
103	Dr. Özlem GÖREY		İngiliz Dili Ve Edebiyatı
104	Dr. İbrahim SARI	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme
105	Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Yönetimi
106	Dr. İnci ARAS	Anadolu Üniversitesi	Alman Dili Ve Edebiyatı, Karşılaştırmalı Edebiyat, Filoloji



DÜZELTME / CORRECTION

Ma, T. (2022). Türkçede kip ve kipliğe sözdizimsel-pragmatik yaklaşım. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12) , 70-91 . DOI: 10.21733/ibad.946656

künyeli makalenin **KAYNAKÇA** bölümünde yer alan

Yılmaz, Ö. D. (2012). *Türkiye Türkçesinde gerçekleşmemiş olanak kipi*. 7. Uluslararası Türk Dili Kurultayı. 24-28 Eylül, Ankara.

künyeli kaynağın **soyadı bilgisi** makale yazarının yazılı talebi üzerine **aşağıdaki şekilde düzeltilmiştir:**

Deniz Yılmaz, Ö. (2012). *Türkiye Türkçesinde gerçekleşmemiş olanak kipi*. 7. Uluslararası Türk Dili Kurultayı. 24-28 Eylül, Ankara.

**Özgün Araştırmalar**
Original Articles[Murat SENGÖZ](#)**Kuantum Fikrinin Yönetim Bilimine Katkısının İncelenmesi**

Investigation of the Contribution of the Quantum Idea To the Management Science

1-12

[Sahbender CORAKLI Burcu GÜNER](#)**Elias Canetti'nin "Körleşme" Adlı Eserinde Özyaşamsal Yansımalar**

Autobiographic Reflections in Elias Canetti's Work "Auto da Fé"

13-29

[Gülçin YAPICI İrem ALTINÖREN EVGİN Günnur ERTONG ATTAR Ahmet Öner KURT](#)**Bir Üniversite Hastanesinde COVID-19 Tanısı Alan Sağlık Çalışanlarının Sosyal İlişkilerindeki Dönüşümlerin Değerlendirilmesi**

Evaluation Of Changes In The Social Relations Of Healthcare Workers Diagnosed With COVID-19 In A University Hospital

30-50

[Vedat ÇAKIOĞLU Hüseyin ERGEN](#)**Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**

An Investigation of Teacher Opinions on Transition to Secondary Education

51-69

[Selda KARAHAN Selda UCA](#)**Disleksi Vakasının Teorik Çerçeve İncelenmesi: "Yerdeki Yıldızlar" Filmi Üzerine Nitel Bir Araştırma**

Theoretical Analysis of Dyslexia Case: A Qualitative Study on the "Movie Stars on the Ground"

70-95

[Galip USTA](#)**Google Trend Özelinde Kullanıcıların Afetlere Yönelik İlgi Düzeylerinin Belirlenmesi**

Determining Users' Interest Levels for Disasters Specific to Google Trend

96-118

[Ayşe ARSLAN CAVUŞOĞLU Fatih TEPEBASILI](#)**Almanca Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma**

A Study on The Satisfaction Perceptions Towards Distance Education of German Teacher Candidates

119-140

[Nimet ÖZSEVİNÇ](#)**Teknoloji Bağımlılığı Bağlamında Siberhondrik Hastalığının İncelenmesi**

Investigation Of Cyberhondric Disease In The Context Of Technology Addiction

141-161

[Ergün ÇAKIR Emre ER](#)**Uzaktan Eğitime Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma: Metaforik Algıların İncelenmesi**

The Views Of Secondary School Students On Distance Education: A Qualitative Study On The Analysis Of Metaphorical Perceptions

162-175

[Ayşenur AVAR Adil KORKMAZ](#)**Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Göstergelerinin Uygun Anlamlandırılmaları Üzerine**

On the Appropriate Interpretation of Revealed Comparative Advantage Indexes

176-202

[Meryem KONU KADIRHANOĞULLARI Esra ÖZAY KÖSE](#)**Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Biyofili Düzeyleri**

Biophilic Levels of Vocational School Students

203-216

[Ebru EZBERCİ ÇEVİK Mehmet Altan KURNAZ](#)**Investigation of Prospective Science Teachers' Answers to Multiple Choice Questions about Star: Analysis Wrong Answers as well as Corrects**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yıldız ile İlgili Çoktan Seçmeli Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi: Doğru Cevapların Yanında Yanlış Cevapların da Analizi

217-241

İsmail AVCU Rootlessness and Whirlpool of Simulation in John Fowles's The Magus John Fowles'un Büyücü Adlı Romanında Yersiz/Yurtsuzluk ve Simülasyon	242-258
Sibel UYANIK Aynur ÖZAKDAĞ Mehtap YILDIRIM Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Yeterliliklerinin İncelenmesi Investigation of STEM Activities Competence in Middle School Science Textbooks	266-302
Aslı KÖSE Aile Hekimliği Performans Sisteminin İstatistikî Bölge Düzeyinde Etkinlik Analizi İle Değerlendirilmesi Evaluation Valuation Of Family Medicine Performance System On The Statistical Regional Efficiency Analysis	303-323
Dilan YAR Sinem ULAŞ Duygu VEFİKULUCA YILMAZ Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerinin Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi The Effect Of University Students Gender Roles On Self- Esteem And Life Satisfaction	324-343
Hasan BATAR Tüketici Habitatı Olarak Alışveriş Merkezleri Malatya Park AVM Örneği Shopping Centers as Consumer Habitat Malatya Park Mall Example	344-365
Oğuzhan UZUN Talat AYTAN Suat UNGAN Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Metni ve Etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı Doğrultusunda İncelenmesi Investigation of Listening Texts and Activities in Turkish Textbooks in accordance with Turkish Curriculum	366-401
Muhammet KAHVECİ Mustafa SEKER Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin İnsan Ve Çevre Öğrenme Alanı İle İlgili Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions on Social Studies Students' Misconceptions Regarding the Human and Environmental Learning Area	402-418
İbrahim Halil ÇELİK Galip USTA Mehtap USTA COVID-19'un Afet Yönetimi Açısından Ele Alınması ve Halkın Korku Düzeyinin Değerlendirilmesi Addressing COVID-19 in Terms of Disaster Management and Evaluation of Public Fear Level	419-437
Mehmet MURATOĞLU Turhan ERKMEN Duygusal Zekâ ile İş Performansı İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü: Sigortacılık Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Araştırma The Mediating Role of Perceived Organizational Support in The Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance: A Study in The Insurance Sector Employees	438-464
Lugen Ceren GÜNEŞ Beyhan Özge YERSEL Ender DURUALP A Qualitative Study Inquiring Children's Views on Microbes During the Pandemics Pandemi Sürecinde Çocukların Mikroplar Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bir Çalışma	465-490
Fikret SÖZBİLİR Demografik Özellikler Açısından İş Stresi Algısı: Konaklama Sektörü Örneği Perception On Work Stress in Terms of Demographic Characteristics: The Case of Hospitality Sector Staff	491-510
Mustafa Özgün HARMANKAYA Muhammed Eyyüp SALLABAS Türker TOKER Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması Developing a Rubric for A2 Level Writing Skills for Learners and Teachers of Turkish as a Foreign Language	511-524
Tuba KANCI Umutcan TARCAN Flâneur, Phantasmagoria and Existence in Modern Cities: An Analysis of Benjamin and Sartre Modern Şehirde Flâneur, Fantazmagori ve Varoluş: Benjamin ve Sartre Üzerine Bir İnceleme	525-537

[Barış DURAN Elif BAHADIR](#)

Matematik Eğitiminde Beceri Temelli Sorulara İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi ve Matematik Eğitimine Yansımaları

Thematic Analysis of Research on Skill-Based Questions in Mathematics Education and Their Reflections on Mathematics Education

538-550

[Begüm EKEN](#)

Marka ve Fikri Mülkiyet İlişkisi, Dijitalleşen Sanat Ve Tasarımda Türkiye'deki Eser Haklarına Dair Bir İnceleme

Brand and Intellectual Property Relationship, A Study of IP Rights in Digital Art and Design in Turkey

551-568

[Niğmet METİNOĞLU](#)

A Posthuman View of The Blazing World

The Blazing World'e Posthümanist Bir Bakış

569-578

[Selim Hilmi ÖZKAN](#)

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ermeni Diasporası [1890-1915]

Armenian Diaspora in the United States of America [1890-1915]

579-598

[Yaşar ARLI](#)

Burdur Müzesi'nden Erkek Portresi

A Man Portrait From Burdur Museum

599-607

Kitap İncelemesi **Book Review**

[Mehmet Fatih İŞİK](#)

Kitap İncelemesi: Çiçek, Hasan. (2009). Hannah Arendt: Şiddet Karşıtı Söylem. Bilge Adamlar Yayınevi, 240s.

259-265

Book Review: Çiçek, Hasan. (2009). Hannah Arendt: Discourse Against Violence. Bilge Adamlar Yayınevi, 240p.

xiv



Kuantum Fikrinin Yönetim Bilimine Katkısının İncelenmesi

Examining the Contribution of the Quantum Idea to Management Science

Murat Şengöz^{1*}

*Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Milli Savunma Bakanlığı, Türkiye

Dr., Ministry of Defence, Turkey

muratsengoz74@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6597-0161>

Makale geliş tarihi / First received : 29.07.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 20.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur, çünkü makale kavramsal bir çalışmadır.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 17%

Atıf bilgisi / Citation:

Şengöz, M. (2022). Kuantum fikrinin yönetim bilimine katkısının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 1-12.

ÖZ

Günümüzde yönetim ile alakalı durum ve olaylar, rölatif bir biçimde, tüm bilgilerin bütüncül bir şekilde dikkate alınarak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun için bugünün iş ve yönetim dünyasında yönetsel olayların kaçınılmaz olarak çok yönlü ve rölâtivist bir bakış açısı ile ele alınması bir mecburiyet olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dinamik iş görme biçimi doğal olarak yöneticilerin, yönetsel etki ve ilgi alanlarında daha fazla değişkeni dikkate almalarını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda günümüzün yönetsel alanı; iş görme süreçlerinde hareket tarzlarının belirlenmesi, seçilen hareket tarzlarının birbiriyle karşılaştırılması, çevrenin ve rakiplerin olası davranışlarının etkilerinin belirlenmesi, beklentilerin karşılanması bağlamında çok çeşitli dinamikler ve yöntemler içeren karmaşık bir takım faaliyetlerin gerçekleştiği bir ortamı tarif etmektedir. Bu bağlamda kuantum düşüncesi, sunduğu entelektüel bilgi müktesebatı ve ürün olarak ortaya koyduğu verilerle yöneticileri gerçekliğe ulaşmaları sürecinde, yönetim sürecine dahil olan kişileri muğlaklıktan nispi olarak mutlak gerçeklik düzlemine yaklaştırma noktasında eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Bu bakımdan yönetimde kuantum fikrinin, yönetim süreç ve faaliyetlerine fayda sağlayan yöntemlere rehberlik edebilme potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bakış açısının rehberliğinde bu çalışmada, esasen fizik bilim dalından türetilen kuantum teorisinin dolanıklık ve süperpozisyon ilkelerinin çıktılarının yönetim bilimi ile ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler

Bilim, Kuantum Teorisi, Kuantum Yönetimi, Hermenötik, Fenomenoloji..

ABSTRACT

Today, management-related situations and events necessitate the evaluation of all information in a holistic manner. Therefore, in today's business and management world, it inevitably emerges as a necessity to deal with managerial events with a multidimensional and relativist perspective. This dynamic way of working naturally necessitates managers to consider more variables in their managerial influence and interests. In this context, today's administrative field describes an environment in which a complex set of activities, including a wide variety of dynamics and methods, take place in the context of determining the course of action in business processes, comparing the selected action styles with each other, determining the effects of the possible behavior of the environment and competitors, and meeting expectations. In this context, quantum thinking offers unique opportunities in terms of bringing the people involved in the management process from ambiguity to the plane of absolute reality in the process of reaching the reality, with the intellectual knowledge it offers and the data it reveals as a product. In this respect, it can be stated that the quantum idea in management has the potential to guide methods that benefit management processes and activities. Guided by this point of view, in this study, the relationship between the outputs of the entanglement and superposition principles of quantum theory, which is essentially derived from physics, and the science of management was tried to be revealed.

Keywords

Science, Quantum Theory, Quantum Management, Hermeneutic, Phenomenology.

GİRİŞ

Akademik alanda, kuantum yönetimi üzerine yapılan çalışmalar ilgi görmeye devam etmektedir. Ne var ki, kuantum yönetimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar halen dağınık bir durumdadır. Bu nedenle kuantum yönetimi ile alakalı açıklayıcı ve toparlayıcı akademik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Kuantum yönetimi, kuantum teorisi ve yönetim biliminin yanı sıra kuantum düşüncenin yönetim biliminde uygulanmasının bir birleşimidir. Bu makale kuantum yönetimi araştırmasının teorik sistemini gözden geçirmekte, bunun organizasyon üzerindeki etkisini tartışmakta, kuantum yönetiminin önemine işaret etmektedir. Bu makale, akademisyenlerin ve girişimcilerin, kuantum yönetiminin araştırma sürecini, uygulamasını ve gelecekteki araştırma yönünü daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada fenomenolojik hermenötik bilimsel yöntem ışığında kuantum fikrinin yönetim bilimine katkısı ortaya koyulacaktır. Bu yönüyle bu çalışma, alanında özgün ve literatüre katkı sağlayabilecek öncü bir analizdir.

Bu çalışmanın ana yöntemi diyalektik hermenötik fenomenolojik yöntemdir. Hegel'in diyalektiği, fenomenolojinin "her şeyin aslında süreçler olduğu, bu süreçlerin sürekli hareket veya gelişim içinde olduğu ve bu gelişimin birbirine karşı hareket eden birbirine bağlı karşıt güçler tarafından geliştirilen gerilim tarafından yönlendirildiği" şeklindeki görüşünden yararlanmaktadır (Lenin, 2017, s.214). Fenomenoloji ise, yunanca phainómenon "görünen" ve logos "mantık" kelimelerin birleşiminden oluşmaktadır. Sosyal bilimlerde bir yöntem olarak hermenötik fenomenoloji; bir olgunun özelliklerinin ve bileşenlerinin açıklanmasına yönelik felsefi bir çabayı tarif etmektedir. Bu yönüyle fenomenoloji bir doktrinden ziyade bir düşünce sistematizasyonu veya tarzını açıklamaktadır ve bu açıdan dünyayı nesnel ve birbirlerine etki eden nesnel kümeleri olarak tarif eden Kartezyen analiz yönteminden ayırt edilir. Fenomenolojinin olgu ve hadiselerin nesnel bir biçimde açıklanabilmesi iddiasını gerçekçi görmez, bu nedenle olguların fenomenolojik bir süreçle tahlil edilmesi ve kategorik olarak bileşenlerine ayrılarak, gözlemcileriyle birlikte bir bütün olarak sorgulanması ve analiz edilmesine yönelik bir yöntemin, araştırmacıları nispeten daha gerçekçi ve doğru neticelere ulaştırabileceğini savunur. Bu nedenle fenomenolojik yaklaşım diğer araştırma yöntemlerini indirgemeci olmaları nedeniyle kaçınılmaz olarak gerçeklikten uzak ve gözlemcilerin ve araştırmacıların fazlasıyla duygusal angajmanları ve apriori bilgilerinin etkisinde kalma ihtimali nedeniyle eleştirir. Hermenötik fenomenoloji, klasik batı düşüncesine egemen olan rasyonalist önyargıyı reddeden, felsefi sorgulama yöntemini benimseyen bir metot olarak tarif edilebilir.

Hermenötik fenomenolojik yöntem, ön varsayımlardan ve duygusal fikri angajmanlardan uzak bir biçimde, gerçek manada nesnel bilgiye ulaşmayı bir yöntem olarak benimsemiş diyalektik bir süreci tanımlar. Bu nedenle araştırma sürecinde sezgilerle birlikte, deneyimlerin bir arada kullanılması, mümkün olduğu ölçüde ön yargı ve her zaman totolojik olma ihtimalini besleyen apriori bilgilerin gerçek bilgiyi örtmesinin önüne geçilmesine katkı sunar. Fenomenolojik bir olguya yeniden anlam kazandırma ve aynı zamanda gizlenmiş anlamları deşifre etmeyi amaç edinmesi manasında tam bir akıl yürütme sürecini tarif eder (Şengöz, 2020a, s. 122-133). Bu noktada sosyal bilimlerde bilimsel bir yöntem olarak fenomenolojik hermenötik yöntem, eleştirel kuram ile olgusal olarak benzerlik gösterir. Bu açıdan hermenötik fenomenolojik yöntem, "olguların deney, düşünce ve/veya gözlemler yoluyla açıklanması ve entelektüel ve pratik açıdan genel geçer yasalar vaaz edilmesi suretiyle akıl süzgecinden

geçirilerek anlamlı ve tutarlı sonuçlara ulaşma çabasıdır. Bir bilimsel araştırma yöntemi olarak hermenötik fenomenoloji, tartışmaya açık bir deneme yanılma, yanılığın ayıklama, akıl yürütme yöntemidir” (Şengöz, 2020b, s. 208). “Nitekim bilimsel yaklaşım daima merak ve eleştirel bir bakış açısı ortaya koyar” (Şengöz, 2019, s. 49). Hermenötik fenomenolojik yöntem, araştırma konusu olan, hadise ve olguların vuku buldukları zaman ve mekanın kısıtlayıcı, özgün ve sübjektifliğinin ötesinde zamansümul ve evrensel paradigmalarda, çeşitli değişken ve parametrelerin bütüncül ve kapsayıcı bir biçimde ele alınmasıdır. Bu yönüyle hermenötik fenomenolojik yöntem, hadise ve olguların, mümkün olduğunca geniş bir perspektif ve panoramik bir bakış açısı ile ele alınarak, incelenen olgu ve hadiselerle ilgili olarak anlamlı ve tutarlı sonuçlar çıkarılma sürecini tarif eder. Nitekim "Bilim, olguların mantıksal açıklamasını yapar, somut gerçekleri soyutlayarak kavramlaştırır" (Şengöz, 2019, s. 49). Bu prensipler ışığında bu çalışmada, kuantum fikrinin yönetim bilimine katkısı ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

YÖNETİM BİLİMLERİNİN BİLİMSEL VEÇHESİ

Bilim olaylar arasındaki sebep ve sonuç ilişkilerini, olayların nedenini açıklar. Teorinin var olduğunu iddia ettiği neden ve sonuç ilişkisinin varlığı şüpheye yer kalmayacak şekilde kanıtlandığında, teorinin iddiası o zaman dilimi içinde bilimsel bilgi olarak kabul edilir. Bilimsel kuram, daima yanlışlanma olasılığı bulunan, iddiası doğrulanmış hipotezdir. Nitekim doğruluğu kendinden menkul bir takım sayıtların, yani ön kabul veyahut varsayımlarla üretilen yanlışlanamaz önermelerin bilimsel olabilme ihtimali yoktur. Hem, “yanlış olabileceği ihtimalini kabul etmeyen hiçbir ampirik hipotez, öneri veya teori bilimsel olarak kabul edilemez” (Popper, 1963, s.22). Dogmalar, doğruluğu kendinden menkul önermeler bilimsel olamaz. Denilebilir ki, bilimsel bir bilginin yanlış olabileceğinin kabulü bilimsel felsefenin esasını teşkil eder. Bir başka ifadeyle, gerçeğin ne olduğu konusundaki uğraşlar bilgi teorisinin alanıdır. Bu alanı etkileyen ana faktörler: bilimsel çalışmaların etkilediği sebep sonuç ilişkisini etkileyen tüm boyut ve faktörlerin değerlendirmeye alınıp alınmadığı ve ilişkilerinin ortaya koyulması aşamasındaki özneliktir. Bu yönüyle bilimsel bakış açısı dogmatik değildir, değişime ve gelişime açıktır ve her zaman bir hata payı içerir. "Bilim sürekli gelişme, değişim ve ilerleme halindedir. O hiçbir zaman oturmuş, bitmiş ve statik değildir" (Klein, 2014, s. 9).

Bilim; olguların deney, düşünce ve/veya gözlemler gibi birtakım bilimsel yöntemler aracılığıyla entelektüel ve pratik çalışmalarla açıklanması ve genel geçer kurallar ortaya koymasıdır. Yönetim bilimi ise; “yönetim dünyasına ait olguların açıklanması ve betimlenmesinde insanın iç doğasından gelen, her zaman matematikle ifade edilemeyen, keskin doğrular içermeyen, bilimin ötesinde sınırları muğlâk parametre ve değerler bütünüyle yaratıcı sonuçlar ortaya çıkarılmasıdır” (Şengöz, 2020a, s. 122-133). “Bilim gerçeklerin doğrulanması ile değil, yanlış olanların seçilip, ayıklanması ile oluşur” (Popper, 1963:22). Bilimin nesnelliği, konusunun nesnelliğinin bir sonucu, bilimin rasyonalitesinin bir varsayımıdır. Dolayısıyla bilim mantıksal pozitivizme göre nesnel olarak doğrulanabilirken, eleştirel akılcılığa göre de yanlışlanabilir. Her ikisinde de amaç bilimin gerçekliğinin sınanması ve geliştirilmesidir. Bilim, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğüne göre sistematik düşünme vasıtasıyla, olguların neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan, böylece insanların daha iyi yaşam koşullarına ulaşmasına katkı sağlayan uğraşlardır. Bilim, güvenilir ve sistematik bir bilgiye ulaşmak amacıyla; insan, doğa ve evrenin yapısının ve davranışlarının bir yöntem dâhilinde incelenerek, sorgulanması ve araştırılması

metodudur. "Bilim, bir bilgi yığını değil, tartışmaya açık bir deneme yanılma, yanılığını ayıklama yöntemidir" (Koçel, 2010, s. 17).

Yönetim bilimi, "saç ayakları sanat tarafından oluşturulmuş, inovasyon, yaratıcılık ve hayal etme gücü ile beslenen, tecrübe edilmiş deneyimlerden ders çıkaran, yönetim dünyasının parametre ve değişkenleri konumunda bulunan, etki ve ilgi sahasında yer alan insan, doğa ve evrene dair olguların deney ve gözlemler marifetiyle metodolojik ve sistematik yöntemlerle gözlemlenmesi ve anlaşılmasını amaçlayan, olgular arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefleyen ve kapsayan öğreti, doktrin, entelektüel ve pratik çalışmaların bütünüdür" (Şengöz, 2020b, s.205-224). Yönetim biliminin olmazsa olmazı dil ve akıl yürütme sanatıdır. "Nitekim bilim, yüzyıllar boyunca akıl yürütme, gözlem, çeşitlilik, süreklilik, yenilik ve ayıklanma vasıtasıyla doğru bilgiye yönelmiştir" (Yıldırım, 2008). Bilgi üretme çabaları sadece evrenin anlaşılması ve açıklanması anlamında değil, düşünce kalıplarının oluşması kapsamında da belirleyicidir.

Bir bilginin bilimsel olduğu veya olmadığı ile ilgili, teknik ayrıntılar bir yana bırakılacak olursa, bilimsel yaklaşımla ilgili temel tartışma konusu "bilimsel bilginin niteliği ve onu diğer bilgilerden ayıran özelliğinin ne olduğudur" (Demir, 2012). Bu kapsamda bilim, mantıksal pozitivistlerin aksine belki de öylesine geniş tutulması gerekir ki, bilimsel olabilecek tüm etkinlikleri içine alabilsin. Willermet, Fayerabend'a atıfla şöyle aktarır (2004: 23): "her şey gider derken, bilimin dar bir alana hapsedilmesi yerine, hayatın tüm alanlarına nüfuz edecek şekilde etkinlik alanının genişletilmesini mümkün kılacak bir yaklaşımı izah etmektedir". Günümüzde sosyal bilimler ile alakalı bilgilerin üretilmesinde beşeri bilimlerle birlikte, geçmiş dönemlere nispeten daha fazla fen bilimleri, teknoloji ve sanattan istifade edilmektedir.

Bilimsel bilgi toplumsal ve teoride nesnel, yani herkese açıktır. Ancak şüphesiz bilimsel bilgiyi üreten insandır ve insan tabiatında öznel bir varlıktır. Aslında bilim ile bilim olmayanın birbirinden ayırt edilebilmesi ile ilgili çalışmalar bilim felsefesinin tarihi misyonudur. Bununla beraber bilimsel bilgi ister ön koşullardan (paradigmalardan) bağımsız ve/veya bağımlı olsun veya olmasın, sonucu itibarıyla yaygın görüş, bilimin ilave bir önermeye daha ihtiyaç duymadan nesnel bir şekilde olguları açıklama kapasitesine sahip olması gerektiğidir. Bilimin sunduğu bu özgürlük alanından istifade ile bu çalışmada, kuantum yönetimi kavramının çağrışımı ve temel özellikleri sıralanıp özetlenmiştir. Kuantum yönetimi ile ilgili araştırmaların çoğu ne yazık ki oldukça kavramsaldır ve bu sebeple halen kuantum yönetiminin üzerinde geniş akademik çevrelerce büyük ölçüde mutabık kalınan kesin bir tanımlama yapılamamıştır.

KUANTUM TEORİSİ

Aristo'ya göre insan davranışları pratik bilimler kategorisinde yer alır (Peker, 2015, s. 157-176). "Bilimsel çalışmaların disiplinlere ayrılarak doğa bilimleri, sosyal bilimler ayrımı yapılmasının yanında, matematiğin yeri özel bir önem arz etmektedir. Çünkü matematik daima kendi içinde tutarlı olan evrensel bir doğruluk taşıyan sembollere dayanan ve soyut nitelik taşıyan özel bir bilimsel uğraştır" (Willermet, 2004, s. 17). Doğa bilimlerindeki çalışmaların kullandığı dil matematiktir. Aynı şekilde sosyal bilimlerin etki ve ilgi sahasında olan ve açıklanmak istenen kavramlarla ilgili olarak yapılan tanımlama, ölçme ve değerlendirmelerde de matematik gittikçe artan bir ölçüde kullanılmaktadır. Bu noktada kuantum teorisi, yönetim dünyasına ait olgu, parametre ve değişkenlerin matematik ile ifadesi ile ilgili olarak geniş fırsatlar sunmaktadır.

Kuantum teorisinden türetilen kuantum yönetimi ise, kuantum teorisi ve yönetim biliminin bir kombinasyonudur. Aynı zamanda kuantum düşüncesinin yönetim bilimindeki uygulamasıdır. Deterministik düşünce, Newton Fiziğinden etkilenmiştir. Deterministik kabulde, nedenlerin ortaya koyulması ile sonuçlar açıklanabilir. Ancak nasıl ki, Newton'un klâsik mekaniği yakın çevredeki hareketleri makro seviyede açıklamaktadır; Einstein fiziği de uzak çevredeki olayları, rölativite kuramı marifetiyle uzay ve zaman arasındaki ilişkiyi enerji, madde ve hız denklemi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak suretiyle açıklamaktadır. Newton'un dünyasında şimdi olup biten bir şey, evreni gözlemleyen herkes için eşzamanlı olarak sadece şimdidir. Oysa Einstein için fiziksel zaman gerçek zaman değildir, "zaman mutlak biçimde tanımlanamaz ve zaman ve ışaretin hızı arasında ayrılmaz bir bağ vardır" (Klein, 2014, s. 59). Herkes için zaman ayrı ayrı akar ve gider. Bu farkındalık birçok yönüyle, sosyal bilimlerde insanı merkeze alan ve her bir bireyi kendi yaşamının başrol oyuncusu olarak onurlandıran yaklaşımlara rehberlik etmektedir.

Mikro seviyede, atom altı parçacıkların hareketleri ise, Kuantum Mekaniği ile açıklanmaktadır. 20. yüzyılın en büyük bilimsel bulguları arasında sayılan Görelilik (rölativite) Kuramı ile Kuantum Fiziği bilimsel paradigmaları, Newton'un deterministik yaklaşımından bambaşka noktalara taşımıştır. Bu anlayış, iş görme biçimlerinden, olguları anlamlandırmaya kadar bütün bakış açısını değiştiren ve dönüştüren gelişmeler meydana getirmiştir.

Kuantum etimolojik olarak (Saunders, 2007, s. 50), "ne kadar büyük" anlamına gelen Latince "kuantus" kelimesinden türetilmiştir. Kuantum kavramı bilim dünyasında önceleri uygulamalı fizikçiler tarafından literatüre kazandırılmıştır. Söz konusu çalışmalardan en eskisi ve bilineni, Mayer tarafından 24 Temmuz 1841 tarihinde yayımlanan bir makalede, kuantumun termodinamiğin birinci yasasında kullanılmasıdır. Ancak kuantum kavramı esasen, Philipp Lenard tarafından, 1902 yılında Quanta'da fotoelektrik etki üzerine kaleme alınan bir makale ile birlikte elektronlara atfen yaygın bir biçimde bilinir olmuştur (Albert, 1996, s. 277). Nitekim, tepkileri fiziğin o zamana kadar bilinmeyen kanunları ile uyum göstermeyen atom altı parçacıklarının davranışlarının ve özelliklerinin araştırılmasına yönelik olarak kuantum teorisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bilimde bir paradigma değişimine yön vermiştir (Spekkens, 2007, s. 75). Bu paradigmal devrimin meydana getirdiği rölativist ve devrimci kazanımlar sadece fen bilimlerinde değil, sosyal bilimlerde de yeni düşünce biçimlerinin kavramlaştırılmalarına ve bilhassa rölativist, karmaşıklık, dolanıklık ve gizil değişkenler konularında getirdiği farklı bakış açıları münasebetiyle öncülük etmiştir.

Kuantum Dolanıklığı İlkesi

Kuantum teorisine göre bir foton tek bir kuantum ışığıdır yani herhangi bir elektromanyetik radyasyon formudur. Atomlar ve madde genel olarak belli bir denge durumundadır, ancak elektronlar sadece bir atom içindeki ayrık enerji seviyelerinde bulunabilir. Ancak elektronlar sürekli yer değiştirirler. Elektronlar kimi zaman parçacık, kimi zaman ise dalga gibi hareket ederler, pozisyonları tahmin edilemez. Kuantum dolanıklığı, bir çift parçacık veya grup parçacığının, çifti veya grubun diğer parçacığı ile zaman ve mesafenin önemi olmaksızın, fiziksel bir etkileşim içinde olması durumunu ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle kuantum dolanıklığı, bir parçacığın, kendisiyle aynı zamanda fırlatılan diğer bir parçacık veya parçacıklarla, aralarında büyük mesafeler bile olsa, kuantum durumunun bir sonucu olarak ortaya çıkan bir uzamsal yakınlığın sonucu olarak fiziksel etkileşimini devam ettirebilmesi durumunu açıklar (Penrose, 2004, s. 603). Kuantum dolanıklığı konusu, klasik ve kuantum

fiziği arasındaki eşitsizliğin merkezinde yer alır: dolanıklık, klasik mekanikte bulunmayan kuantum mekaniğinin temel bir özelliğidir.

Kuantum dolanıklık ilkesi bir sistemin, tüm bileşenlerinin bir bütün olarak dikkate alınmadan tanımlanamayacağını açıklar (Penrose, 2004, s. 603). Dolayısıyla her sistem bileşenlerinin bir toplamıdır. Ne var ki, sistemin bileşenleri çevre ile etkileşime geçtiğinde farklı özellikler gösterebilirler. Sistemin her bir bileşeninin pozisyonu, yönetim prensipleri içerisinde ise meseleye tesir eden her bir değişkenin durumu, diğer değişkenlerle birlikte dikkate alınmadan, yani diğer değişkenlerden bağımsız olarak tam ve doğru bir biçimde tanımlanamaz.

Kuantum dolanıklığı (Bell ve Shan, 2016, s. 56) yönetim disiplini içinde gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin birbiriyle olan ilişkisinin açıklanmasında, organizasyonların yönetim fonksiyonlarının her aşamasında karşılaşılabileceği karmaşık ve ön görülemez etkilerin muhakeme ve karar verme süreçlerine dahil edilmesinde etkinlik ve verimliliğin artırılmasında kaldıraç etkisi sağlamaktadır. Böylece yönetim süreçlerinin ön görülebilirlik ve anlaşılabilirlik seviyelerinin artırılmasına katkı sağlar.

Süperpozisyon İlkesi

Kuantum teorisinin süperpozisyon prensibi (Brown ve Christopher, 2016, s. 91); eğer bir nesnenin durumu bilinmiyorsa ve kontrol edilmezse, söz konusu nesnenin aynı anda tüm olası durumlarda bulunabileceğini kabul eder. Kuantum fiziğinin süperpozisyon prensibi, Nobel ödüllü fizikçi Erwin Schrödinger tarafından geliştirilmiştir (Healey, 2012, s. 729). Schrödinger'in Kuantum teorisi ilgili olarak bilim dünyasına kazandırdığı süperpozisyon prensibi, "Schrödinger'in Kedisi" metaforu ile bilim dünyasında kabul görmüş, tanınmış, Schrödinger'e Nobel ödülü kazandırmış, günümüzde yerleşik bir teoridir (Pusey ve arkadaşları, 2012, s. 475). Schrödinger, bir kedinin, bir şişe hidrosiyamik asit ve az miktarda radyoaktif maddenin bir kutunun içine yerleştirildiği teorik bir deney önerir. Test süresi boyunca maddenin tek bir atomu bile bozulsa, çekicinin şişeyi kırmasına ve kediyi öldürmesine neden olacaktır. Ancak kutu açılmadığı sürece deneyi gerçekleştiren dış gözlemci, dizinin tetiklenip tetiklenmediğini bilemez (North, 2013, s. 184). Böylece, süperpozisyon ilkesine göre, kutunun içindeki kedi, bir ölçüm yapıncaya kadar, bir başka ifadeyle gözlemci kutuya bakıncaya kadar, kedinin ölü veya canlı olup olmadığına dair kesin bir hükme varılamaz ve bu durumda aynı anda teorik olarak kendinin hem ölü, hem de canlı olduğu varsayılır (Dürr vd., 2013, s. 286).

Schrödinger'in kuantum teorisine kazandırdığı süperpozisyon prensibi, yöneticiler ve deneydeki gözlemci, kedi ile de görülmekte olan iş ve uğraşlar arasında bir ilişki kurarak, yönetim dünyasında başarı kadar, başarısızlığın da belirsiz olduğu gerçekliğine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda teori, başarı ve başarısızlık arasındaki ayırımın büyük ölçüde her seviyedeki takım yöneticilerinin bütünsel bir biçimde sergiledikleri tavır ve tutumlarına bağlı olduğunu vurgulamak suretiyle bir yönüyle, yönetimde kuvvet, zaman ve faaliyetlerinin optimum bir biçimde bir araya getirilmesi prensibini ifade eden orkestrasyon kavramı ile kolektif pozitif çabaya atıf yapan sinerji kavramlarının anlaşılması ve tatbik edilmesini kolaylaştırmaktadır. Yani, yöneticilerin iş ve uğraşlar üzerindeki gözlem ve yönlendirmesi, niteliğine göre faaliyetlerin başarılı veya başarısız olmasına etki edebilir. Nitekim yalın yönetim tarzı gibi yönetim anlayışları, yöneticilerin iş üzerindeki etkilerinin kaynak israfı veya

iş düzenini olumsuz etkileyen bir faktör olarak dikkate alınmasını mümkün kılması suretiyle, profesyonel kişilerden oluşan örgütsel yapılarda liderlik etme faktör ve ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır.

Günümüzde bir yöneticide aranan en önemli ve ilk sırada sayılabilecek özelliklerden bir tanesi takım çalışmasına uyumlu olup olmadığıdır. Eğer yönetici pozisyonundaki kişiler, grup kararı gereken veya grubun kendi öz çabasını aktive etmek için görüşlerinin dikkate alınması gereken bir durumda, ne yazık ki daha başlangıçta egemen bir şekilde kendilerine ait düşüncelerini dikte eder ve sonrasında grup üyelerinin fikirlerini açıklamalarını talep ederlerse, daha baştan kediye öldürmüş ve sinerji ortamını ortadan kaldırmış olurlar. Çünkü yöneticiler sadece işleri doğru yapan değil, aynı zamanda doğru işleri doğru bir biçimde yapan kişilerdir. Liderlik vasfı taşıyan yöneticiler, belirsizlik ve başarısızlıktan çekinmezler, bilakis riskleri hesap ederler, olabilecek olayları önceden kestirirler, buna göre takımlarını hazırlarlar ve rüzgârı arkalarına alarak dalgalı denizlerde daha uzun menzilleri daha az enerji harcayarak kat edebilirler.

TARTIŞMA

Yönetim faaliyeti, "kendine has bir takım teknik, taktik ve stratejileri olan, kullanılan teknoloji hangi oranda olursa olsun ana nüvesi insan olduğundan yaratıcılık yönü yüksek bir takım davranışsal norm ve standartlara ihtiyaç gösteren bir sürece atıf yapar. Bu bakımdan yönetsel faaliyetler elde edilen mevcut bilgilerin bir araya getirilerek işlenmesi ve olguların açıklanması sürecinde kaçınılmaz olarak birtakım zorluklara sahiptir. Çünkü elde edilen bilgilerin karmaşıklığı ve çeşitliliği, bilgilerin işlenerek anlamlı bir sonuç çıkarma sürecini güçleştirmektedir" (Şengöz, 2020b, s. 218). Günümüzde yönetsel faaliyetler, rölatif bir biçimde, küresel, bölgesel ve yöresel ilişkilerin, insana dair bilgilerin bütüncül bir biçimde dikkate alınarak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması bütün yönetim süreçleri için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bunun için liderler her şeyden evvel beşerî ve maddi imkân ve kabiliyetlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, kritik hassasiyetlerini tam olarak tahlil ve analiz etmelidirler. Çünkü ancak bu şekilde kaynaklar ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak tahsis, sevk ve idare edilebilir. Vazifenin nasıl yapılacağı kadar, vazifenin kimler tarafından ve hangi vasıtalarla yerine getirileceği de kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple planlama safhasının en kritik aşaması bu sebeple görev bölümü ve kuvvet teşkilidir. Bu noktada kuantum fikri yöneticilere eşsiz fırsatlar sunmaktadır.

Einstein'a göre; dünyada olup biten hiçbir olay, tüm tarafları için eşzamanlı olarak aynı zaman paradigması içinde gerçekleşmez. "Yani günümüz dünyasında fiziksel zaman izafiyet teorisine göre gerçek zaman değildir" (Wilkinson, 2020). "Yönetimin modern dünyasında da, zaman mutlak biçimde tanımlanamaz" (Ney, 2015, s. 22) Dolayısıyla, günümüzde zaman, herkes için ayrı bir ölçek ve göreceli bir hızda akar. "Bunun için bugünün dünyasında olayları çok yönlü ve rölâivist bir bakış açısı ile ele almak gerekir" (Şengöz, 2020b, s. 218). "Bu dinamik iş görme biçimi yöneticilerin, yönetsel etki ve ilgi alanlarında daha fazla değişkeni dikkate almalarını zorunlu kılar" (Yin, 2019, s. 220-223). Ya da bir yöneticinin her zaman tüm verileri dikkate alarak karar verebilmesi mümkün değildir. Yöneticilerin pratikte, her zaman somut verilerle karar verebilmeleri mümkün değildir, çoğu kez yöneticiler tecrübe ettikleri bir takım yönetsel taktik ve tekniklerle ve de kişisel meziyetleri marifetiyle bir karara ulaşırlar. Yönetim nihayetinde bir karar ve emir verme, yönlendirme sürecidir. Yani, "her karar verme faaliyeti ise bir sınama ve geliştirme çabasını ihtiva eder" (Şengöz, 2020b, s. 208). Nitekim bilgi çağının

liderleri yeri geldiğinde ve aynı zamanda hem mahiyetlerinin iş görme kapasitelerini geliştiren koçlar, hem iş görme ortamını biçimlendiren tasarımcılar, hem de onları gelecek görevlere hazırlayan öğretmenler gibi hareket etmek durumundadırlar. Günümüzde liderlik paradigması, kolektif çabaların yüceltilmesi, başarı ve başarısızlıkların birlikte sahiplenilmesi ve her seviyede çabanın kesinlikle saygı ile onurlandırılmasını gerektirmektedir.

Günümüzün yönetim dünyası, "hareket tarzlarının belirlenmesi, seçilen hal tarzlarının birbiriyle mukayesesi, çevrenin ve rakiplerin olası davranışlarının etkisi, beklentilerin karşılanması bağlamında çok çeşitli dinamik ve usuller içeren karmaşık faaliyetlerin gerçekleştiği bir yönetsel ortamı tarif eder. Yönetsel alan elbette bir bilim laboratuvarı değildir, ama iş görme biçimiyle sahip olunması gereken profesyonellik, bilimsel metotların ve doğuştan gelen becerilerin birlikte kullanılmasını mecbur kılar. Yönetim faaliyetlerinde kuantum fikri, yönetim sürecinde bilimsel yöntemlerin kullanılmasıdır" (Yin, 2019, s. 220-223). Yönetim faaliyetlerinde bilimsel metotların kullanılması için ise, bilim adamı olmak gerekli değildir, bu yönüyle yönetimde kuantum fikri, herşeyden önce sadece bilimsel bir bakış açısına sahip olunulmasını lüzumlu kılar. Yin'e göre yönetimde kuantum fikri, esnek bir yönetimi tarif eder, bireysel yaratıcı kaynaklar aracılığıyla örgütsel inovasyonun gerçekleştirilmesine, belirsizliğin fırsata çevrilmesine katkı sağlar, katılımcılığı teşvik eder, zaman ve mekân sınırlamasının ortadan kaldırılmasını, yönetim fonksiyonlarının entegrasyonunun teminini ve organizasyonel sinerjinin artırılmasını mümkün kılar. Böylece yönetimde kuantum fikri, yöneticilerin ve yönetim süreçlerinin bilgi çağına uyumunu sağlar.

Kuantum fikri, "dogmaları, yani doğruluğu kendinden menkul önermeleri reddeder" (Popper, 1963). Kaldı ki, günümüz bilim felsefesinin fikir babası Popper'a göre (1963); yanlış olabileceği ihtimalini kabul etmeyen hiçbir öneri sınanmaya layık değildir, karara esas teşkil edemez. Bu sebeple, "önemli olan sahip olunan bilinçaltı etkenlerin cesaretle ve samimiyetle rasyonel bir biçimde, olumlu katkı sağlayacak şekilde yönetim süreçlerine dâhil edilmesidir" (Şengöz, 2020b, s. 208). "Tüm yönetsel faaliyetlerde bilimsel bakış açısı kesinlikle ilhamı, sezgiyi, yönetsel dehayı reddetmez, aksine metodolojik ve sistematik olarak sanat ve bilimin bulunduğu üst düzey bir akıl yürütme mekanizmasının tesisini talep eder" (Harrigan, & Spekkens, 2010, s. 125). Nitekim, "insanlık medeniyetini yaratan yegâne şey insanoğlunun sahip olduğu hayal gücü ve tasarım kabiliyetidir" (Şengöz, 2020b, s. 208).

Yönetimde kuantum fikri, "yönetsel alanı dinamik, öngörülemez, sübjektif bir sistem" olarak tanımlanmaktadır (Hock, 1999; Sanders, 1998; Stacey, 1996; Zohar 1997). "Yönetimde kuantum fikri, tek yönlü skolastik deterministik neden sonuç denklemlerinden farklı olarak, zaman ve mekân boyutlarında çok boyutlu ve ağ etkileşimine dayalı, dinamik bir sistemin varlığını kabul etmekte, süreç, olay ve olguları çok yönlü ve karmaşık durumlar şeklinde ele almaktadır" (Okçu, & Dulupçu, 2000). Kuantum Teorisi'ne göre "her şey başka şeylerle ilişki halindedir ve ilişkiler sürekli değişmektedir" (Koçel, 2003), böylece "değişim belirsizliği doğurmaktadır" (Türkdoğan, 1989). Bu ilkeden hareketle, Kuantum teorisinin, dinamiklik, belirsizlik, bütüncüllük, öngörülemezlik, sübjektiflik, kendi kendini organize edebilen dinamik özelliği, çok boyutlu ağ etkileşimine dayanması, karmaşıklık ve süreksizlik gibi özelliklerinin modern yönetim ilkeleri ile örtüştüğü ifade edilebilir. Bu sebeple belki de, "yönetim bilimi için kuantum fikri alternatif bir yaklaşım olabilir" (Şenyılmaz, 2012, s. 4-5).

Dolayısıyla denilebilir ki, yönetimde kuantum fikri, yönetim süreçlerinde klasik yönetim bilgi kümelerinin dışında ve ötesinde, deterministik ve skolastik yöntemlerle açıklanamayan bir

kısım yönetsel faaliyet ve süreçlere atıf yapmaktadır. Bu kapsamda bilhassa, dolanıklık ve süperpozisyon gibi kuantum-mekanik fenomenlerin alegorik olarak yönetim süreçlerine dahil edilmesi suretiyle, yönetim süreçlerinde etkinlik ve verimliliğin artırılması hedeflenmektedir. Ancak burada dikkate alınması gereken önemli bir husus, çeşitli kuantum fenomenlerine doğaüstü özellikler atayan sahte mistik bilimsel savlar ile ontolojik gerçekliğin ayırt edilebilmesi noktasında oldukça titiz davranılmasına ve böylece moda yaklaşımlar ile bilimsel gerçekliğin ayırt edilebilmesine duyulan ihtiyaçtır.

SONUÇ

Genel olarak bir bilimsel uğraşı alanının bilimsel bir dal olması için; sınırları aşağı yukarı belli bir inceleme alanına, bu alana uygun araştırma yöntem ve tekniklerine sahip olması gerektiği konusunda mutabakat vardır. "Bilim terimi daha çok doğa bilimleri çerçevesinde cansız varlıkların, sistematik bir yaklaşımla incelenmesi, gözlemlenmesi, ölçülmesi, denenmesi ve bunlardan sonuç çıkarılması anlamında kullanılmaktadır" (Yıldırım, 2008). Diğer bilim grubu sosyal ve/veya insan bilimleridir. Bu grup bilimsel çalışmalar insan ve insan toplulukları ile ilgili olayları anlamak ve açıklamak amacını gütmektedir. Bununla beraber içinde insan olan olay ve konuların bilimsel yöntem ile incelenip incelenemeyeceği halen bir tartışma konusudur (Koçel, 2010, s. 39). Çünkü insana ait, insanın içinde olduğu olayların bağımlı ve bağımsız değişken olarak ayrıştırılamayacağı, her şeyin bir diğerinin içinde olduğu veya bir diğerinden etkilendiği, her şeyin bir diğeri ile ilintili olduğu düşünülmektedir.

Bilimsel düşünce, merak ve eleştirel bir bakış açısını ortaya koymaktadır. Klasik bilim, "olguların mantıksal açıklamasını yapar, somut gerçekleri soyutlayarak kavramlaştırır. Yönetim bilimleri ise, duyuşsal ve sezgisel imgelere dayanır, insan yaratıcılığına vurgu yapar, öznel gerçekleri açıklar. Yine de bilim ve yönetim arasındaki ilişki çok yakın olmasına rağmen açıklanması pek kolay değildir" (Smith, 2012, s. 210). Thomas Hobbes'a göre; "bilim, yani akıl sanatın en yüksek formudur" (Smith, 2012, s. 211). Bilimsel ve bilimsel olmayan arasındaki fark ise, benimsenen yöneme dairdir. "Bilim olgulardan hareket eder, kavramları ve önermeleri olgulardan hareketle temellendirmeye çalışır. Yönetim bilimleri ise, insandan hareket eder, ulaştığı sonuçları temellendirme yolunda sadece olgulara değil, aynı zamanda içsel mantıksal çözümlenmelere de başvurur" (Şengöz, 2020b, s. 208). İşte tam da bu sebeple, bilim dünyasının kazanımları ve ürünlerinin yönetim biliminin pratik çalışma sahasına aktarılması noktasında kuantum dünyasına ait kavramlaştırmalar ve kuantum matematiği profesyonel yöneticilere pratik ipuçları sunar. Yönetimde kuantum fikri yöneticilere, belirsizliklerle mücadele, yönetim alanına etki eden gizli ve görünen tüm değişken ve parametreleri dikkate alabilmelerine imkân veren bazı fırsatlar sunarlar. Böylece yöneticiler daha karmaşık yönetsel denklemleri çözebilme, işlerin yürütülmesinde ortak aklın aktive edilebilmesi noktasında bir avantaj yakalayabilirler. Kuantum fikri yöneticilere, yönetim süreçleri hakkında rasyonel bir öz değerlendirme yapabilme, yönetim ve iş süreçlerini en uygun bir biçimde yönlendirebilme, karar noktaları, ilgi ve etki alanları, başarı kriterleri ve sahip oldukları kritik hassasiyetlere dair anlamlı bir geri besleme imkânı sunması bakımından değerlidir. Yönetimde kuantum fikri, yöneticilere personelini örgütün stratejik hedefleri istikametinde bir araya getirme, enerjilerini bütünleme, tespit ettiği objektif başarı kriterleriyle organizasyonda şeffaflığı sağlama fırsatı sunar. Kuantum fikri her zaman çözüme odaklanan, alternatif hareket tarzları ve hedefe giden birden fazla yol haritası sunar. Bu yönüyle yönetimde kuantum fikri; yöneticilere gözlemci etkisi hakkında bilgi sunması, böylece değişik bakış açıları ve iş görme biçimlerinin bir potada

harmanlanabilmesine ve takım performanlarının artırılabilmesine imkân vermesi bakımından, yönetsel işlerin daha etkin ve verimli bir şekilde görülmesini mümkün kılar ve bu şekilde yöneticilerin; yönetim süreçlerine katkısını kolaylaştırmak suretiyle, etkinlik ve verimliliklerini kayda değer bir biçimde çoğaltır.

KAYNAKÇA

- Albert, D. Z. (1996). Bohmian mechanics and quantum mechanics. *Kluwer*.
- Bell, M., & Shan G. (2016). *Quantum nonlocality and reality*. Cambridge University Press.
- Brown, H. R., & Christopher G. T. (2016). The changing face of nonlocality. *Physics Journal*, 91–123.
- Demir, Ö. (2012). *Bilim felsefesi*. Sentez Yayıncılık.
- Dürr, D., Sheldon, G. & Nino, Z. (2013). Quantum physics without quantum philosophy. *Journal of Springer-Verlag Berlin Heidelberg*, XVIII, 286.
- Harrigan, N., & Spekkens, R.W. (2010). quantum states. *Foundations of Physics*, 40(2), 125-157.
- Healey, R. (2012). Quantum theory: A pragmatist approach. *The British Journal for the philosophy of Science*, 63(4), 729-771.
- Hock, D. (1999). *Birth of the chaordic age*. Berrett-Kochler.
- Klein, E. (2014). *Dünyayı değiştiren fizik devrimleri*. Say Yayınları.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Lenin, V.I. (2017). *Philosophical notebooks*. Verso Verlag.
- Ney, A. (2015). *Finding the world in the wave function: Some strategies for solving the macro-object problem*. University of California, Davis.
- North, J.(2013). The structure of a quantum world. Alyssa Ney & David Albert (Eds.). *the wave function: essays on the metaphysics of quantum mechanics* içinde. (ss. 184-202). Oxford University Press.
- Okçu, M., & Dulupçu, M. (2000). Chaos and quantum theories: possibilities and implications for economics and management sciences. *ITU International Congress on Management Sciences*, Istanbul, Turkey, 10-13 May.
- Peker, H. (2015). Bilimin tasnifi. *Uludağ Üniversitesi İslami Bilimler Dergisi*, 9(9),157-176.
- Penrose, R. (2004). *The Road to Reality: A complete guide to the laws of the universe*. Routledge.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge.

- Pusey, M. F., Jonathan, B., & Terry, R. (2012). On the reality of the quantum state. *Nature Physics*, 8(4), 475–478.
- Sanders, T. I. (1998). *Strategic thinking and the new science*. Simon and Schuster.
- Saunders, S. (2007). *Quantum theory, and reality*. Oxford University Press.
- Smith, S.B. (2012). *Political philosophy (the open yale courses series)*. Yale University Press.
- Spekkens, R. W. (2007). Evidence for the epistemic view of quantum states. *Physical Review A*, 75.
- Stacey, R. (1996). *Complexity and creativity in organizations*. Berrett-Kochler.
- Şengöz, M. (2019). *Yönetim felsefesi: Gazi Paşa'nın perspektifinden aksiyolojik liderlik üzerine mülâhazalar*. Astana Yayınları.
- Şengöz, M. (2020a). What is science? Is business administration a science? *Academic Knowledge*, 3(2), 122-133.
- Şengöz, M. (2020b). Askeri sevk ve idarenin bilim ve sanatla olan ilişkisi üzerine kavramsal bir çalışma. *İmgelem*, 4(6), 205-224.
- Şenyılmaz, A. (2012). *Yönetimde kuantum yaklaşımı, organizasyonel enerjinin ölçümü için bir model*. Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkdoğan, O. (1989). *Bilimsel değerlendirme ve araştırma metodolojisi*. MEB Yayınları.
- Wilkinson, C. (2020). *Albert Einsteins relativitäts theorie*. Insel Verlag.
- Willemert, C. (2004). *Science, philosophy*. Ensiklopedia Antropology.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilim felsefesi*. Yargı Yayınları.
- Yin, X.Y. (2019) Review and the prospect of quantum management. *American Journal of Industrial and Business Management*, 9, 220-223.
- Zohar, D. (1997). *Rewiring the corporate brain*. Berrett-Kochler.



Elias Canetti'nin "Körleşme" Adlı Eserinde Özyaşamsal Yansımalar
Autobiographic Reflections in Elias Canetti's Work "Auto da Fé"

Şahbender Çoraklı^{1*}

Burcu Gürer²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Tekirdağ Namık Kemal University, Turkey
scorakli@nku.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4416-2437>

²Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
PhD Candidate, Atatürk University, Turkey
bu-ce77@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0279-7490>

Makale geliş tarihi / First received : 10.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 07.05.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale 1. yazarın eş danışmanlığında 2. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalemiz doküman incelemesine dayandığı için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 5-Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 32%

Atıf bilgisi / Citation:

Çoraklı Ş., & Gürer, B. (2022). Elias Canetti'nin "Körleşme" adlı eserinde özyaşamsal yansımalar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 13-29.

ÖZ

Bu makalede, 20. Yüzyıl Avusturya Edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Elias Canetti'nin öz yaşam öyküsünün "Körleşme" adlı romanındaki yansımaları üzerinde durulmuştur. Yazarın üç ciltten oluşan "Kurtarılmış Dil", "Kulaktaki Meşale" ve "Gözlerin Oyunu" adlı biyografik yapıtları ilgili yansımanın temellendirilmesinde birincil kaynak görevini üstlenmişlerdir. Bu kaynaklar, nitel araştırma türlerinden içerik analizi yöntemiyle taranarak "Körleşme" adlı eserle birbirine benzediği ya da birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülen bölümler tespit edilmiştir. Elde edilen bu tespitler birkez de biyografik ve metinlerarası yöntemle irdelenmiş ve yazarın okuma merakının, bilgiye açlığının, korkularının, takıntılarının, kadınlara ve hayata karşı duruşunun, tabularının ve yabancılaşmasının "Körleşme" adlı eserde Doktor Kien üzerinden vucüt bulduğu görülmüştür. Canetti Doktor Kien karakteri üzerinden sadece dönemin aydınlarına gönderme yapmakla kalmamış, aynı zamanda açık yüreklilikle kendi özeleştirisini yapma cesaretini de göstermiştir. Canetti'nin kitaplarla olan imtihanının yakından tecrübe edildiği bu çalışmamızda yazarın "Körleşme" adlı eserindeki yansımalarına açıklık getirilmeye çalışılmış ve gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Körleşme, Elias Canetti, Doktor Kien, Basiret

ABSTRACT

In this article, Elias Canetti, one of the leading writers of the 20th century in Austrian literature, is focused on the reflections of his autobiography in his novel called "Auto da Fé". Author's work of art three volume biographies called "The Tongue Set Free", "The Torch in My Ear" and "The Play of the Eyes", took on the primary source for grounding the related reflection. These sources are scanned by content analyses method in qualitative research type and resembled or interrelated parts are identified with the work called "Auto da Fé". This obtained determinations are once more examined with biographical and intertextuality method and author's curiosity for reading, lust for learning, fears, obsessions, stance against women and life, taboos and alienation met with the readers over Doctor Kien in his work "Auto da Fé. Canetti did not only refer to the intellectuals of the period over his character Doctor Kien but also showed courage to openly self-criticize. In this study, Canetti's test with books are closely experienced and the reflections in "Auto da Fé" work was tried to be clarified and it is aimed to contribute to similar studies in the future.

Key Words: Blinding, Elias Canetti, Doctor Kien, Foresight

GİRİŞ

Canetti'nin çocukluğu ve gençliği; okumaya, öğrenmeye, araştırmaya odaklı geçer. Gençlik yıllarında iki yıl gibi bir süre dönemin en parlak aydınlarından Karl Kraus'un konuşmalarının sıkı takipçisi olan Canetti, onun edebiyat ile ahlak alanını birleştirerek farklı bir perspektiften olayları ele almasından, etrafta olup bitenleri görmezden ve duymazdan gelen, dünyanın sadece aydınlardan oluştuğuna inanan ve kendi denklemleriyle bir araya gelmeyi tercih eden *at gözlüklü* aydınları eleştirmesinden çok etkilenir. Öyle ki Kraus'u dinlemeye gelen aydın kitlesi bir şekilde onun kölesi olur; sorgulamayı ve eleştirmeyi bir kenara bırakarak önlerine gelen hazır yargıları benimser. Kraus'un eleştirdiği yazarlardan hiç birisi okunmaz. Kraus'un düşmanları dinleyicilerinin de düşmanı olur. Bu vesileyle Canetti'nin okuma merakı körelmeye bile okuduğu eserler daralır. Bu durumu avantaja çevirmeyi bilen Canetti, Kraus'un hiç dokunmadığı yazarlara yoğunlaşarak tamamiyle tek taraflı olmaktan sıyrılır. Kraus'un on, on iki konuşmasını dinledikten sonra Canetti'de bir uyanış gerçekleşir. Yavaş yavaş Kraus'un da boyunduruğundan kurtarıp okudukları hakkında kendi bağımsız yargılarına varmaya başlar, ancak Kraus'un kendine kattığı pozitif şeyleri asla inkar etmez.

"Öyle sanıyorum ki, zamanla Kraus'a başkaldırmaya başlayışımın nedeni,... Kraus'un tüm yargıları kendine mal etmiş olmasında ve kimseye bağımsız yargıya varma olanağını tanımamasında yatıyordu" (Canetti, 2001, s. 57).

"Karl Kraus'un bir zamanlar benim için ne anlam taşıdığını asla ve hiç bir koşul altında yadsımayacaktım" (Canetti, 2000, s. 280).

"Kraus'tan ... bana geçen, kendi kişiliğimden ayrı düşünemeyeceğim kadar benden bir parçaya dönüşen ne oldu? Önce mutlak sorumluluk duygusundan söz etmem gerekir. Karşılaştığım biçimiyle bu duygu, tutkunun sınırında yeralan bir sorumluluk duygusuydu ve ondan daha az değerli olan hiçbir şey, yaşanmaya değer bulunmuyordu... İkinci olarak Karl Kraus, kulağımı açtı; bunu onun gibi yapmak, kimsenin elinden gelemezdi. Kraus'u duyduğumdan bu yana kendimi duymamak, benim için artık olanaksız" (Canetti, 2001, s. 57).

Bir arkadaşının daveti üzerine Kraus'un gölgesindeki Viyana'dan özgürlükler şehri Berlin'e giden Canetti buradaki aydınların farklı bakış açısından çok etkilenir. Burada her şey canlı, ışıltılı ve yoğundur. İnsanlar hızlı bir yaşam sürerler. Herkes birbirinin hakkında ne düşündüğünü; nefretini, sevgisini açıkça çekinmeden o kişinin yüzüne karşı itiraf etme cesaretine sahiptir. Canetti, zaktan gürültü, kalabalık, kargaşa ve boş görünen bu yoğunluğun içinde insanın mutlaka öğreneceği ve paylaşacağı şeylerin olduğunu görür. Bu farklı deneyim, söz konusu kitaplar dahi olsa kendini tek bir yöne kanalize eden bireyin verimsiz olduğunu, kişinin dış dünya ile iç içe ve uyum içerisinde olduğu sürece tam olarak gelişebileceği gerçeğini Canetti'nin yüzüne tokat gibi çarpar.

Yazar Viyana'ya döndükten sonra; Berlin'de tanışmış olduğu *uçlarda yaşayan, tutkulu* insanların etkisini kafasından atamaz. Gerçek hayat ile kitaplarda yansıtılan dünyanın farklı olduğunu, kendisi gibi insanların da uyanışa geçebilmesi için yazarların elini taşın altına koyma yürekliliğini göstermesi gerektiğini düşünür. Bunun üzerine, iki dünya savaşını, savaş aralarını ve sonralarını, savaşların ardından artık olmaz denilen nelerin olduğunu, insanlığı korumak adına mutlaka yapılmalı denilen nelerin yapılmadığını yakından gören Elias Canetti, bütün deneyimlerini ve bilgi birikimini tek bir potada harmanlayarak "Körleşme" adlı eserini kaleme

alır (Canetti, 2004, s. 333). Yirmi altı yaşında bir yıllık yoğun bir çalışma sonucu tamamladığı eserinde çizdiği karakterlerle insanları; baktığını görmeye, gördüğünü anlamaya, anladığını sorgulamaya teşvik ederek, onları insanlığın insanlığa karşı olan yabancılaşması hususunda uyanışa davet eder.

Eser o günün Almanya'sının politik baskılarından dolayı tamamlandıktan dört yıl sonra yayımlanır. İlk olarak Çekçeye çevrilir. Daha sonra Auto- de- Fe adıyla İngiltere'de, The Tower of Babel adıyla Amerika'da ve Le Tour de Babel adıyla da Fransa'da yayımlanır. Ayrıca Türkçe, İtalyanca, Japonca, Macarca; Hollanda, İsveç ve Polonya dillerinde farklı çevirmenlerce birçok kez yayımlanır.

"Körleşme"nin birçok dilde yakaladığı bu başarının sırrı, yazarın insanlığın yıllardır süre gelen ortak sorunlarını kendine has anlatım tarzıyla edebi bir şekilde okuyucuya sunmasında yatmaktadır. Yani başka bir deyişle bir eseri okurun gözünde çekici kılan yazarın kullandığı yapı malzemesidir. Yazarın malzemesi gerçeklik ve hayaldir. Gerçeklik sosyal ve bireysel olacağı gibi tarihsel de olabilir. Hayal gücü ise yaratıcı yazarın kullandığı yapı taşlarının ikinci öbeğini oluşturur. Ayrıca edebi eserde yazarın yalnızca arzuları değil korkuları da dile gelir, daha da önemlisi, onun işlediği gerçekliğe karşı tutumu yansır ki bu da bir ve tek değil, çeşitlidir. Gerçekliği kendi ruhsal merceğinden geçirmektir yaratıcı yazarın yaptığı iş (Aytaç, 1999, s. 32).

Yazarın yaratma eylemi çok eski zamanlardan beri merak edilen ve ilgi çeken bir konudur. İlham olarak adlandırılan bu eylem Eski Yunan'da sanatçının dışarıdan bir kuvvetin etkisi altına girmesi olarak yorumlanırdı. İlham gelen sanatçı cin çarpmış gibi yarı kendinden geçmiş hallere girer, adeta tanrı ile iletişime geçerdi. Bu yüzdendir ki, sanatçı ilham gelmesi için tanrılardan medet umardı. Romantik çağda ilham görüşünün tanrılarla olan ilişkisinden sıyrılarak sanatçının kendi içine ancak bilinç dışı kaynaklara yönelmiş olduğu; akıl, zekâ, zihin ve düşünce gibi şeylerle gerçek bir sanat eseri yaratılamayacağı düşünülmüştür. Yirminci yüzyılda ise sanatçılar "akım" denetimini ortadan kaldırarak bilinçaltının yaratma eylemi üzerindeki etkilerine odaklanmışlardır. (Moran, 2002, s. 150).

Sigmund Freud'un ortaya atmış olduğu bilinçaltının yaratma eylemi üzerindeki etkilerine karşı çıkan sanatçılar olsa da Elias Canetti, edebiyatın değişen çağın koşullarına ayak uydurması gerektiğini, insanlara birçok alanda öngörü kazandıran ruhbiliminin edebi eserler verirken göz ardı edilemeyeceğini "Bugün insanlar hakkında daha çok şey biliyoruz. Bize, görmezden gelemediğimiz bir öngörü kazandıran çağdaş ruhbilim var bugün. Edebiyat, gününün entelektüel düzeyine uygun bir işleyiş göstermeli. Zamanın gerisinde kalırsa edebiyatla ilgisi olmayan amaçlara hizmet eden bir tür dolmuş edebiyatı haline gelir." (Canetti, 2000, s. 42) diyerek savunmuştur.

Bu yüzdendir ki, "Körleşme"nin karakterlerinin hepsi de okuyucuda rahatsızlık uyandıran, sıra dışı insanlardır. Sosyokültürel açıdan birbirlerinden ayrışsalar da aç gözlülük, sabit fikirlilik, bencillik, kadın düşmanlığı, normal dışı davranışlar, nevrotik eğilimler ve kendi düşünce dünyasına hapsolme gibi belli tanımlayıcı özellikler etrafında yolları kesişir. Her bir figür gerçek olamayacak kadar uç, fiktif olamayacak kadar hayatın içinden birilerini temsil eder. "Körleşme"nin yol açtığı yabancılaşmanın işlendiği eserde okuyucu mutlaka ama kendinden ama çevresinden pay biçeceği bir figüre, bir olaya ya da bir diyaloga rastlar. Bu da eserin yayınlanmasından bu yana geçen seksen altı yılda söz konusu olan körleşmenin ve yabancılaşmanın halen devam etmekte olduğunu gösterir.

Kitabın kahramanı Kien babasından kalan mirasla geçimini sağlayan, yaşadığı kentin en büyük ve en değerli kitaplığına sahip ünlü bir sinologdur. İnsanlarla iletişim kurmada oldukça başarısız ve isteksizdir. Gerçek yaşamdan mümkün olduğunca izole bir şekilde 25.000 kitaptan oluşan kütüphanesinde kendi kurduğu hayali, yalan bir dünyaya hapsolmuştur.

Bilime adanmışlığı onu kadınlardan ve çocuklardan uzak tutar. Çünkü her ikisi de ilgiye ve emeğe ihtiyaç duyduğundan boşa harcanan zaman demektir. Ancak günün birinde hizmetçisi Therese ile cahilliğine rağmen sırf kitaplara değer verdiğini düşündüğü için evlenir. Evliliğin ilk günü Therese'nin, Kien'i baştan çıkarmak için divandan attığı kitaplar ve Kien'in cinselliği red ederek odayı terk edişi ikisinin arasında çetin bir savaşın başlangıcı olur. Kien, sırf cahil ve kadın olduğu için ciddiye almadığı Therese'ye karşı yenik düşerek kendi evinden kovulur. Tecrübesiz olduğu bir dünyada her fırsatta aşağıladığı insanların oyunlarına gelerek önce itibarını sonra akli dengesini kaybeder ve kendisini kitaplarıyla birlikte ateşe verir.

"KÖRLEŞME" ADLI ESERDE ÖZYAŞAMSAL YANSIMALAR

Canetti'nin üç serilik öz yaşam öyküsünün ilk kitabı olan "Kurtarılmış Dil" yazarın 1905-1921 yılları arasındaki çocukluk ve ilk gençlik yıllarını dolayısıyla yazınla tanıştığı ilk dönemi ve annesi ile yaşadığı çekişmeleri kapsar. İkinci kitap "Kulaktaki Meşale" 1921-1931 yılları arasında geçen yetişkinlik dönemini ele alır. Kitapta; 15 Temmuz olayları ve Thomas Marek, hayatının dönüm noktası olarak değerlendirdiği Karl Kraus ve Veza ile tanışması, Berlin deneyimi ve "Körleşme"nin doğuşu öne çıkan başlıklar arasındadır. Üçüncü ve son kitap olan "Gözlerin Oyunu" 1931-1937 yılları arasını kapsar. Canetti, içlerinde Robert Musil, Alban Berg, Hermann Broch, James Joyce, Thomas Mann'ın da bulunduğu dönemin aydınlarını bilinmedik yönleriyle okuyucuyla buluşturur.

"Körleşme" adlı romanda ağırlıklı olarak, yazarın öz yaşam hikâyesinin ilk iki cildinden izlere rastlansa da üçüncü cildi olan "Gözlerin Oyunu"nda ise tam tersi bir izlenimi, yazarın "Körleşme"yi tamamladıktan sonraki ruh halini, yani eserin yazara yansımalarını ortaya koyması açısından ayrıca önem arz etmektedir. Her ne kadar ilk bakışta eserin yazara yansımaları makalemizin konusu dışında gibi görünse de; kitap yayımlanuncaya kadar geçen süreçte yazarın, yaşamış olduğu duygular karşısındaki dik duruşu eserin yazara yansımaları olarak anlam bulmaktadır. Bu konuyu Barbara Meili de, Erinnerung und Vision. Der lebensgeschichtliche Hintergrund von Elias Canettis Roman "Die Blendung" adlı eserinde ele almış, uzunca işlemiştir (Meili, 1985).

Yazar yazı ile 1905-1911 yılları arasında çocukluğunun ilk dönemlerini geçirdiği Rusçuk'ta tanışır. Babasının her gün ayın kutsallığında gerçekleştirdiği gazete okuma merasimi evde herkesçe saygı duyulan önemli saatlerdir. Bu saatlerde Canetti babasını dikkatle gözlemler. Önceleri babasını böylesine büyüleyen şeyin gazetenin kokusu olduğunu düşünür ve yalnız kaldığı ilk fırsatta etrafta kimseler yokken gazeteyi koklar. Daha sonra gazete okurken babasının kafasını soldan sağa doğru oynattığını farkeder ve yerde oynarken babasını taklit ederek hayali okuma hareketleri yapmaya başlar. Babası bu durumu fark ettiğinde Canetti'ye kelimelerin öneminden bahseder ve Canetti'nin yazıya karşı olan merakını daha da kamçılar.

"... babam her gün Viyana'da çıkan liberal Neue Freie Presse gazetesini okuyordu; ... Gazetenin neresi onu böylesine büyülüyordu, merak ediyordum, ...babam döndü ve beni hayali okuma hareketlerimin ortasında yakaladı ... harflerin, sayısız minik harfin, ne kadar önemli bir şey olduğunu açıkladı, bunu söylerken de,

parmağını harflere tak tak değdiriyordu. Çok geçmez, sende öğreneceksin, dedi bana ve içimde harflere karşı engellenmesi olanaksız bir özlem uyandırdı." (Canetti, 2004, s. 47-48).

Canetti henüz beş yaşındayken çok iyi anlaştığı oyun arkadaşı, dokuz yaşındaki kuzeni Laurica'yı sırf okuma yazma öğrenmeye başladığı için ve sahip olduğu defterlerden dolayı kıskanır. Bu durumu farkedenden Laurica okulda olanları ballandıra ballandıra anlatarak Canetti'nin yazı merakını daha da üst seviyelere çıkarır ve onunla kedinin fareyle oynadığı gibi oynamaya başlar. Bir gün Laurica defterine yazdığı alfabeyi Canetti'ye gösterir. Canetti, o güne kadar gördüğü en güzel şey olduğunu düşündüğü yazıya dokunmak istediğindeyse defteri çekerek dokunmasına müsaade etmez. Aralarında geçen inatlaşma Canetti'nin, Laurica'yı öldürme girişimiyle sonuçlanır. Çocukluğunun erken evresinde yaşanan bu kriz her ne kadar Laurica'ya karşı reaksiyon niteliğinde görünse de doğrudan yazı hedef alınarak temelde gücü elde etme amaçlanmıştır.

"... "Yazıları göstereceğim, n'olur," diye yalvarmaya başladım... Onu yakalamaya çalıştım, ardından koştum, yalvardım, yakardım... Ansızın onu orada bıraktım ve Ermeni'nin baltasını alıp onu öldürmek üzere evi dolaşan uzun yolu yürüyerek mutfak bahçesine gittim... Baltayı havaya kaldırdım, dümdüz önümde tutarak dudaklarımda ölüm çığlıklarıyla..." Şimdi Laurica'yı öldüreceğim! Şimdi Laurica'yı öldüreceğim!" diye bağıra bağıra aynı yoldan koşmaya başladım... Büyükbabam bir bastonla silahlanmış olarak evden fırladı; bana doğru koştu, elimden baltayı aldı ve öfkeyle haykırdı... benim, daha beş yaşında bir çocuğun, birini öldürmek üzere bir baltayı elime almış olmamı... hiç kimsenin aklı almıyordu. Sanırım "yazının" benim için çok önemli olduğunu anladılar..." (Canetti, 2004, s. 50-51).

Bu olaydan sonra dedesi tarafından ağır şekilde cezalandırılan Canetti'yi, tıpkı kocası gibi okumaya gönül veren annesi teselli eder. Canetti'nin isterse okul başlamadan önce okuma yazma öğrenebileceğini dile getirerek onu sakinleştirir. Ama esas telkini Canetti kendi kendine Laurica'nın başarısız bir öğrenci olduğunu, yanlış yazdığı harfleri kendisine göstermeye utandığını düşünerek yapar. Böylece Laurica'nın yazıları Canetti için önemini yitirir.

Yazar yaşadığı bu travmayı atlatsa bile, epistemolojik düzlemde okuma girişimi varlığının yapı taşı olarak yaşamına hükmetmeye devam eder.

Yazar okula başladıktan birkaç ay sonra babası ona okuması için resimli bir kitap getirir. İçinden bir öykü okur ve kalan öyküleri Canetti'nin okuması ve akşamları okuduklarını kendisine anlatması için yüreklendirir. Her bir kitap bittiğinde yerine yenisi gelecektir. Böylece yazar için metaforik anlamda cennetin kapıları aralanmış olur.

"Bütün kitap adlarını anımsıyorum. Binbir Gece Masalları'ndan sonra Grimm'in masalları, Robinson Crusoe, Gulliver'in Gezileri, Shakespeare'den Masallar, Don Kihote, Dante, William Tell geldi. Dante'yi çocuklar için uyarlamak nasıl mümkün oldu, merak ediyorum" (Canetti, 2004, s. 62-63).

Yazar okuduğu her kitabı babasıyla tartışır. Bazen okudukları üzerine konuşurken öyle heyecanlanır ki babası onu sakinleştirmek durumunda kalır. Ama bunu yaparken hiçbir zaman masalların gerçek olmadığını söyleyerek onun zengin hayal dünyasına ket vurmaz. Canetti bir

gün "Dante'nin Cehennemi" yle ilgili kötü bir rüya görür. Bunun üzerine annesi, babasını kitaplar konusunda uyandır. Bunu duyan Canetti, babasının kendisine bir daha kitap getirmeyeceğinden korkarak rüyalarını gizli tutması gerektiğine karar verir. Okumaktan ve öğrenmekten yoksun kalma korkusuyla alınan bu karar bir süre sonra yazarı okuduklarını içselleştirmeye yönelir.

"... oyun ya da roman kişileri, benim dünyamın birer parçası haline geldiler, öyle ki, artık onları kendimden ayıramam... O dönemden, yani on yaşımdan beri, kendimin, hiçbir şekilde farkında olmadığım pek çok insanı içerdiğim inancı dogma gibi bir şey oldu benim için" (Canetti, 2004, s. 121).

Yazı icat edildiğinden bu yana yazılı kaynaklar bir nevi gücün simgesi olmuştur. Nitekim bu güç gerçek hayatla barış ve denge içinde ilişkilendirildiği sürece kişinin kendisiyle ve sosyal çevresiyle özdeşleşmesinin önünde engel teşkil etmekten imtina eder. Aksi taktirde kişi kendini güçlü sandığı ölçüde zayıf olduğunu deneyimleme kaderinden kaçamaz. Canetti, yazının büyüleyici etkisi karşısında kendi öz iradesiyle dünyaya karşı yabancılaşmayı seçer. Bu yabancılaşma körü körüne yazın dünyasına hapsolmaktan ziyade kendisine ters gelen onaylamadığı şeylere karşı bilinçli olarak kendini kapamasıdır.

"Dünyanın nasıl oluşunu öğrenmek istemediğim doğrudur. Onaylamadığım bir şey üzerinde bütün ayrıntılarını öğrenecek şekilde yoğunlaştığımda kendimi onun bir parçası, olayın suç ortağı olarak görüyordum. Öğrenmek, aynı yola koyulmak yükümlülüğünü getiriyorsa, öğrenmek istemiyordum. Ben, taklitçi öğrenmeye karşıydım. Bu nedenle gözlerime perde çekmiştim, annem haklıydı" (Canetti, 1997, s. 110).

Hegel'e göre dış dünyaya kendisini kapatan, pasif konumdaki bireyin sağlıklı, gelişmiş bir birey olduğu düşünülemez. Kişi dünya ile iç içe olduğu sürece kendini gerçekleştirir ve özgürlüğünü kazanır. Marx'da bu konuda Hegel ile aynı düşüncededir. Özgür insan; dış dünya ile ilişkilerinde görerek, koklayarak, dokunarak, düşünerek, işiterek ve severek kısaca bütün duyu organlarını kullanarak yaşayabilen insandır. Özgür insan aynı zamanda çevresiyle aktif iletişimi olan etkin ve üretken bir bireydir. Hegel ve Marx'ın kendini gerçekleştirmiş, özgür birey tanımını yaparken kullandığı aktif ve pasif kavramlarından Spinoza eylem ve eylemsizlik olarak bahseder ve insan olgusunun anlaşılabilmesindeki önemi vurgulamak için aktif ve pasif heyecanları birbirinden ayırır. Aktif heyecanlar; yüreklilik, cesaret ve cömertlik gibi bireyin kendisinde oluşan ve yeterli fikirlerle beslenen heyecanlardır. Pasif heyecanlar ise; bireyi yöneten, yetersiz, gerçek dışı fikirlerden beslenerek insanı köleleştiren heyecanlardır. Bilgi ve heyecan arasındaki bu ilişki Goethe ve Hegel'in doğru bilginin doğasına verdikleri önemle daha da ön plana çıkmıştır. Doğru bilgiye ulaşmak için nesne ile öznenin birliği şarttır. Goethe, gerçekte öğrenilen her yeni nesnenin insanda bir ufuk açtığından söz etmiş ve insanın dünyayı tanıyabildiği, dünya içine karışabildiği oranda kendisini tanıyabileceğini savunmuştur (aktaran: Fromm, 1973, s. 72).

Annesi Canetti'yi doğru bilgiye ulaşmak için tek taraflı okumanın yanlış olduğunu ayrıca okuduklarından öğrendiklerini hayatın içinde aktif rol alarak değerlendirmedeği sürece kör olarak kalacağı konusunda birçok kez uyarsada, Canetti uzun bir süre kendi dünyasında hüküm sürmeye devam eder.

"Okuduğın kitaplar başkaları tarafından yazılmış, hazırlop önüne geliyor. Hoşuna gideni seçiyor, diğer her şeyi elinin tersiyle itiyorsun. Sen kendini sahiden insan mı sanıyorsun. İnsan, hayatta mücadele vermiş, mücadele ederek yaşamını sürdürmüş olanlara denir (Canetti, 2004, s. 326).

Yazar daha sonra annesiyle çatışma yaşadığı o günlerden "korkusuz günler" olarak bahseder. Kişisel gelişiminin had safhada olduğu, neyi öğrenmek istiyorsa onun üzerinde yoğunlaştığı, dilediğince serpilip geliştiği yıllar. Üstelik hayatı bir tarafa atarak yazıya, okumaya verdiği önemden dolayı annesinin kendisine yönelttiği hiçbir suçlamayı da üstlenmez. Aksine babası öldükten sonra bayrağı teslim alarak kendisini okuma sevdalısı olarak yetiştiren annesinin bu çıkışlarına anlam veremez.

"Korkusuz günlerdi onlar, kişisel gelişme günleriydi, korkusuzluğum da bundan kaynaklanıyordu biraz, dört bir yana saçılıyor, büyüyordum, bunda bir haksızlık da göremiyordum, ne de olsa herkese açık bir süreçti bu, isteyen istediğini öğrenebilirdi; annemse gelmiş aklımı karıştırıyor, yaptıklarının yanlış olduğunu söylüyor, beni yerden yere vuruyor... Harflere ve sözcüklere vurulmuştum, bu eğer kibirlilikse, suç benim değil, kendisinin, beni öyle yetiştiren oydu çünkü " (Canetti, 2004, s. 328).

Yazarın, okumaya ve yazmaya karşı çocukluktan gelen bu ilgisi, zaman içerisinde beslenerek ve gelişerek döneme damgasını vuran "Körleşme" adlı eseri ile taçlanmıştı.

RÜYALAR VE KÖRLEŞME KORKUSU

Yazarın hayat hikayesi ailesinden gizli tutması gereken bir rüya ile başlar. Rüyasında kendisini etrafta herşeyin kırmızı olduğu bir koridorda, bir hizmetçinin kollarında gören Canetti, karşı kapıdan çıkarak yanına gelen adam tarafından dilini kesmekle korkutulur. Adam cebinden çıkardığı çakıyı son anda Canetti'nin dilinden çekerek kesme işini ertesi güne öteler ve bu böyle günlerce devam eder.

"... Bir hizmetçinin kollarında bir kapıdan çıkıyorum, önümdeki döşeme kırmızı; solda, aşağı inen merdiven var, o da kırmızı. Karşımızda, aynı yükseklikte bir kapı açılıyor ve gülümseyen bir adam çıkıyor, dostça bir tavır içinde bana doğru yürüyor. Doğru yanıma geliyor, duruyor ve diyor ki: " Dilini göster bakayım." Dilimi çıkarıyorum. Eli cebine uzanıyor, bir çakı çıkarıyor, açıyor ve bıçağı ta dilime yaklaştırıyor. "Şimdi dilini keseceğiz." diyor. Dilimi içeriye çekmeye cesaret edemiyorum, adam yakınım, daha yakınım geliyor, bıçak dilime değdi degecek. Son anda, "Hadi bugün olmasın, yarın," diyerek bıçağı dilimden çekiyor. Çakıyı tık diye kapatıyor, cebine koyuyor... Gün böyle başlıyor ve bu çok sık böyle oluyor" (Canetti, 2004, s. 19).

Yazar tam on yıl sonra rüya mı gerçek mi olduğunu bilmediği bu olayı annesine anlatır. Annesi her yerde var olan kırmızı renkten buranın 1907 yazını geçirdikleri Carlsbad'daki otel olduğunu anımsar. Ailesi yazara iki yaşındayken bakması için Bulgaristan'dan daha on beşini doldurmamış bir bakıcı getirir. Her sabah gün ağarırken kız Canetti'yi kucağına alıp dışarı çıkar. Bir keresinde sokakta bir delikanlı ile birlikte görülür. Birkaç hafta sonra delikanlının bakıcı kızın tam karşısındaki odada kaldığı, bazı geceler kızın çabucak delikanlının odasına gittiği anlaşılır. Bunun üzerine Canetti'nin annesi ve babası kızını Bulgaristan'a geri gönderirler.

Aynı rüya yazarın romanında da karşımıza çıkar. Kabakulak olan ve ayrı odalarda yatan iki kardeşten Peter hastalığın etkisiyle kör olurken, Georg da yüksek ateşin etkisiyle sanrılar görür.

"... yüzü kıpkırmızı olan küçük bir erkek çocuk yatıyordu. Korkuyordu. Yabancı bir ses:" Kör oldum! Kör oldum!" diye hıçkırıyor, "okumak istiyorum!" diye yineleyerek sürekli ağlıyordu... "Bağırın kim?" diye sormak istiyordu çocuk. Ama korkuyordu. Sorarsa, sesin sahibi gelir ve bir çakıyla dilini keser diye korkuyordu" (Canetti, 2009, s. 466).

Kitabında Kien'e çocukken kabakulak geçirterek geçici görme kaybına uğrattıran Canetti'nin bizzat kendisi de çocukken kızamık geçirerek geçici görme kaybı yaşamıştır. Çocukken yaşadığı bu talihsiz olayı kafasından atamayan Canetti, yıllar içinde cebinde biriktirdikleriyle gördüklerine daha derin anlamlar katmayı başarmıştır. Böylece Rembrandt'ın "Samson'un Kör Edilişi" adlı tablosu, yazarın "Körleşme" adlı eserinin yapı taşı olmuştur.

"Körlük düşüncesi kızamığa yakalandığım ve birkaç gün için görme yetimi yitirdiğim çocukluğumdan beri peşimi bırakmamıştı" (Canetti, 1997, s. 112).

"Ancak acı, Körleşme adında yoğunlaştı. Bu başlıkta (başka kimsenin bilmediği) Samson'un kör edilmesinin anısı, bugün bile tümünden bir kenara atmaya cesaret edemediğim bir anı yaşıyor" (Canetti, 1997, s. 343)

Körlük düşüncesi Canetti'yi rahatsız ettiği kadar kendine kitaplardan bir dünya kurmuş olan Kien'i de rahatsız etmektedir. Öyle ki bir gün kör olma tehlikesiyle karşılaşır, Eratosthenes'i örnek alarak yaşamına kendi eliyle son vermeye ant içmiştir.

"İsa'dan önce üçüncü yüzyılda yaşamış olan İskenderiyeli kitaplık yöneticisi Eratosthenes'i anımsadı... Gözleri, artık görevlerini gereğince yerine getiremiyordu... kendi istenciyle yemeden içmeden kesildi ve birkaç gün içinde ölüp gitti... Kien de, günü geldiğinde bu büyük adamın izinden gitmekten bir an bile çekinmeyecekti" (Canetti, 2009, s. 40-41).

KİTAPLAR

Kitaplar küçük yaşlardan beri Canetti'nin ve sinoloğun hayatının merkezinde yer almaktadır. Canetti çocukken kendisine verilen harçlıklarla okulda çörek almak yerine, bir kaç ay süren sabırlı bekleyişin sonunda yeterli parayı biriktirerek annesine üyesi olduğu okuma çevresinden bulamadığı kitapları hediye eder. Annesi her seferinde aldığı hediye karşısında şaşırır ve Canetti'ye harçlıklarıyla çörek alması için söz verdirtir ama Canetti bir gün okuyacağı bütün o kitapların bulunduğu dükkanlardan kendini alıkoyamaz. Böylece annesiyle her akşam yaptıkları edebi konuşmalar canlılığından birşey yitirmez.

"Limmatquai'deki o capcanlı dükkâna girmek, ... günün birinde okuyacağım bütün o kitaplara bir göz atmak çok hoşuma giderdi... Zira o günlerde bende geleceğe yönelik herhangi bir kaygıdan söz edilebilirse, tek düşündüğüm, dünyada mevcut kitapların yeterli olup olmayacağıydı. Ya hepsini okuyup bitirirsem ne olurdu? Elbet en iyisi, sevdiklerimi tekrar tekrar okumaktı..." (Canetti, 2004, s. 202).

Kien de çocukken kitapçılara gitmekten, onca kitabın arasında olmaktan heyecan duyar. Önceleri kitaplarla birlikte olmanın verdiği mutluluğu ve huzuru daim kılmak için kitapçada

çalışmayı düşünür. Henüz çocuk yaşta olduğundan kendisine anca paketli kitapları getir götür işini verileceğinden bu fikrinden kısa sürede vazgeçer. Bir gün okul çıkışı aklına dahiyane bir fikir gelir ve hemen koşarak şehrin en büyük kitapçısına gider. İçeri girer girmez de tuvalete gitmesi gerektiğini söyleyerek ağlamaya başlar. Çalışanlar kendisine tuvaletin yerini gösterir. Tuvaletin yerini aklına iyice kazıyan Kien çıkışta teşekkür ederek çalışanlara yardım edebileceği birşeyin olup olmadığını sorar. Kısa bir sohbetin ardından Kien'in kitaplara ilişkin bilgisinden etkilenen tezgahtar, Kien'e bir adrese teslim etmesi için bir paket kitap verir. Teslimatı gerçekleştiren Kien akşama doğru kitapçıya dönerek makbuzu teslim eder ve çıkmaya hazırlanan çalışanların arasından sessizce sıyrılarak tuvalete saklanır. Herkesin gittiğinden emin olduktan sonra tuvaletten çıkar. Karanlıkta kitaplarda yazanı okuyamasada tek tek sayfalarını çevirmekten keyif alır. Duyduğu heyecandan gözüne uyku girmeyen Kien sabaha kadar kitaplara gönlünce dokunur. Sabah dükkan kapısının açılmasıyla avazı çıktığı kadar ağlamaya başlayan Kien satıcıları kendisini dükkanda kilitli unutmakla suçlar. Böylece annesinden yiyeceği azarı da bertaraf etmiş olur.

"Dokuz yaşındayken bir kitapçı dükkânının özlemini çekirdi...Günün birinde okuldan çıktıktan sonra eve dönmedi. Kentin en büyük kitapçısına girdi... Dükkândaki satıcılar paltolarını giyerlerken, ayaklarının ucuna basa basa, arka tarafa, kimsenin kendisini bulamayacağı o yere gidip kapandı Kien...Evinde olsaydı, şimdiye dek çoktan uyurdu. Ama burada olmuyordu. İçindeki coşku, uykusunun gelmesini engelliyordu... Derken bir daha sokağa çıkmaksızın ve o saçmasapan okula gitmeksizin burada kaç yıl okuyabileceğini hesapladı. Neden burada sürekli kalmasındı?" (Canetti, 2009, s. 30-31).

Canetti'nin etkilendiği bir kitabı al baştan defalarca okuması ve kendini başka yazarlara kapaması annesini bir takım önlemler almaya iter. Özellikle Dickens'ın "Nicholas Nickleby" adlı kitabına takıntılı bir şekilde tutunan Canetti'nin ilgisini başka yazarlara çekebilmek için elinden geleni yapan kadın çareyi kitabı yasaklamakta bulur. Ancak Canetti kardeşlerinin uykuya, annesinin de salon da kendi kitaplarına daldığı dakikalarda yorganın altında el feneriyle Dickens'ı okumaya devam eder. Sonunda foyası ortaya çıkan Canetti kitabı annesine kaptırmakla kalmaz aynı zamanda kardeşleri tarafından sürekli denetime uğrar. Yazar bu anısına romanında yer vererek, Kien'i yorganın altında kitap okurken ve kardeşi tarafından yakalanırken gösterir.

"... minik fenerimi yakar, yorganın altında kendi kitabımı okumaya başlardım. Bu benim gizimdi, kimse bilmemeliydi gece kitap okuduğumu...Sonunda gizim ortaya çıktığında, büyük bir gürültü koptu;... annem, kardeşlerimi başıma nöbetçi dikti; ansızın yorganı üstümden çekip beni suçüstü yakalamaya bayılıyorlardı" (Canetti, 2004, s. 199).

"On beş yaşındayken annesinin direnmesine karşın gündüzleri okulda, geceleri ise yorganın altında bir cep fenerinin zayıf ışığından yararlanarak hiç durmaksızın kitap okurdu. Annesinin nöbetçi olarak başına diktiği kendisinden küçük kardeşi Georg, gece ne zaman uyansa, ne yaptığına bakmak için yorganı üzerinden çekivermeyi hiç unutmazdı" (Canetti, 2009, s. 65).

Baş edilemeyen bütün bu duygular zamanla okumaya yapmacık bir boyut kazandırarak, kitabı amaç olmaktan çıkarmış araç haline getirmiştir. Yazar en az kırk defa okuduğu kitapları ezbere

bilmesine karşın tekrar tekrar okuyarak saplantılı okuma dürtüsünü tatmin eder. Canetti gençliğindeki bu eğilimini romanında eğitimsiz ve cahil olan hizmetçi Therese'nin kitap aracılığı ile Kien'nin gözünü boyamasıyla gösterir. Kien'den zar zor ödünç bir kitap almayı başaran Therese, aslında kitabı okumamasına rağmen kendini her sayfayı defalarca okuyormuş gibi göstererek Kien'i manipüle etmeyi başarır.

"... bazılarını kırk defadan fazla okumuştum, hepsini de ezbere bildiğimden, tekrar okumakla yalnızca ezberimdeki kitapları çoğaltmış oluyordum" (Canetti, 2004, s. 113).

"— Galiba fazla ilerleyemediniz henüz, dedi.

— Her sayfayı on iki kez okuyorum. Başka türlü bir yararı olmuyor ki!" (Canetti, 2009, s. 64).

Annesi yazardan bilgiye ulaşma ve onu işleme konusundaki hünerine rağmen, kendisini kitapların yanı sıra Zürich'in zengin sanat tarihine kaptırdığı ve gerçek hayata gözlerini kapadığı için tatminsizdir. Ticareti aşağı gören, paraya önem vermeyen Canetti annesinden gelen hazır parayla Zürich' de kitap, şiir ve sanat üçgeninde cenette rahat bir hayat sürer. Yazarın kendi perspektifine hapsoldüğünü, onun dışına çıkmaya gönülsüz olduğunu gören annesi Canetti'yi Zürich'ten, Almanya'ya savaşın izlerinin yaşandığı bir şehre götürmeye karar verir. Çünkü onun gözünde bir insan ne kadar bilgiyle donanmış olursa olsun eğer hayatla iç içe yaşamıyorsa, bir şeyler için mücadele etmiyorsa yarım insandır. İnsan hayatın içinde itilip kakılmalı ve kendini savunup ayakta durabilmeyi başarabilmelidir. Canetti bu ayrılışa mani olmak için elinden geleni yapsa da annesi bu mücadeleden galip çıkar. Zürich'ten ayrılışını cennetten kopuş olarak değerlendiren Canetti o günlere dönüp baktığında var oluşunun bu kopuşla başladığını itiraf eder.

"Henüz hiçbirşey değilsin, kitaplardan ya da resimlerden bildiğin şeylerin toplamı sanıyorsun kendini... Hayatının tek bir gününü bile kendi başına kazanmış değilsin... Parayı horgörüyorsun. Para kazanmaya yarayan işi horgörüyorsun... Sen kendini sahiden insan mı sanıyorsun. İnsan, hayatta mücadele vermiş, mücadele ederek yaşamını sürdürmüş olanlara denir (Canetti, 2004, s. 325-326).

"Ayrılışı engellemek için elimden gelen her şeyi yaptım, beni dinlemedi, çekip götürdü. Kusursuz mutlulukların yaşandığı tek yıllarım, Zürich'teki cennetim, sona ermişti... Tıpkı ilk insan gibi, var oluşumun Cennetten kovulmakla başladığı, bir gerçektir" (Canetti, 2004, s. 333).

Canetti romanında annesinin kendisinden memnuniyetsizliğini Therese'nin Kien'den memnuniyetsizliğiyle, kendisinin cennetinden kopuşunu da Kien'in evden kovularak kitaplığından ayrı düşmesiyle yansıtır.

Kien bir düzineden fazla doğu diline hâkimdir. Birkaç Batı dilini ana dili gibi öğrenmesi için çaba bile sarf etmemiştir. Kendisi çok özel bir belleğe sahiptir. Birçok ülkenin edebiyatına hâkimdir, sayısız metin ancak onun çalışmalarından sonra okunabilir hale gelmiştir. Özellikle yüzyıllar öncesinden kalan ve okunamayacak ölçüde zarar görmüş olan Çin, Hint ve Japon el yazmaları Kien'in düzenlemelerinden sonra tekrar hayat bulmuştur. Bu başarılarından dolayı meslektaşları ona gıpta ederken, bu onun için kafasını dolduran bilgi bolluğuyla savaşmaktan öte bir şey değildir. Geçimini babasından kalan mirasla sağlayan Kien, mirasın büyük

çoğunluğunu kütüphanesi için harcar. Zaten para harcamasını gerektiren başkaca bir uğraşı da yoktur. Yaptığı bilimsel çalışmalardan kurulu, sade dünyası içinde gereksindiği her şey kütüphanesinde ve belleğinde mevcuttur. Bu yüzden hayatını idame ettirebilmek için para kazanmak gibi bir gayesi yoktur. Ona göre bilim para karşılığı yapılan bir hizmet değildir. İşini para karşılığında yapacak olmak onu aldığı zevkten mahrum edeceğinden, boşalan Doğu filolojisi kürsüsü davetlerini geri çevirir. Kien bunca başarısına karşın Therese'nin gözünde işe yaramaz bir kocadır ve para yüzünden evinden kovulur.

"Kien, karısının kendisine yemek vereceğini düşünmemeliydi. Eve para getirmeyen kocaya yemek de yoktu" (Canetti, 2009, s. 180).

"Ama Therese, daha son sözünü söylemiş değildi... "Defol git evimden!" diye bağırıldı... bunun üzerine Kien'i yakasından tuttu ve sürükleyerek evden attı" (Canetti, 2009, s. 202).

KADIN KARŞITLIĞI

Kadınları ve sosyalleşmeyi bilgiye ulaşmanın önünde büyük engel olarak gören Canetti, gençlik yıllarında duygulardan ziyade eylemi ön planda tutmuştur. Tabiki bunda annesinin kendisine koyduğu cinsellik tabusunun payı da büyük rol oynamıştır. Canetti'yle yaşama dair her konuda konuşarak onu eğiten ve yetiştiren annesi, cinsellik ve ilişkiler konusuna hiç değinmeyerek o sayfayı boş ve beyaz bırakmıştır. Böylece karşı cinsten uzak duran Canetti bütün enerjisini ve odağını kitaplara yönelterek öğrenme hevesini canlı tutmayı başarmıştır.

"... tabu, bilmek istediğim şeyler karşısında her zaman tazeliğimi ve saflığımı korumamı sağlıyordu. Mümkün olan her yolla, zorlanmadan öğreniyordum, öğrenmeyi bir yük olarak görmüyordum, çünkü beni harekete geçiren ya da gizli gizli meşgul eden tek şey, öğrenmekti... Başka insanların yaşamlarında çoğu kez en tehlikeli karşı-coşkuların tetiğini çeken bu tabuya, bugün bile şükran duyuyorum" (Canetti, 2004, s. 209-210).

Yalta'da kendinden yaşca büyük kızların kaldığı bir pansiyonda bir süre tek erkek misafir olarak kalan Canetti, ödevleri için yardım isteyen kızların ilgi odağı olur. Okulundaki erkeklerin aksine bir kızla iletişime geçebilmek için çaba sarfetmesine bile gerek yoktur. Ama bu durum Canetti için övünç kaynağı olmaktan ziyade arkadaşlarının alay etmesinden korktuğu için gizlenmesi gereken bir sır olarak kalır. Kaldı ki pansiyonda onun ilgisini çeken tek şey salondaki kütüphanedir. Ne etrafındaki kızlarla ne de eline geçen fırsatlarla ilgilenmez.

"Yazın, merida giysisi dediği bir şey giyiyordu, beyaz gömleğe benzeyen yuvarlak yakalı bir entariydi bu; eğildiğinde göğüslerini görebilirdiniz, ben de görüyordum, ama benim için bir anlam taşıyordu bu,..." (Canetti, 2004, s. 229).

Canetti'nin kadınlardan uzak duruşu onlara karşı olumlu duygular geliştirmesini engeller. Onun gözünde kadınlar bilimden, bilgiden uzak süs eşyalarından başka birşey değildir. O yüzden Goethe ve Shakespeare gibi duayenleri ağızlarına almaya bile hakları yoktur. Ancak yazarın bu düşünceleri daha sonra evleneceği Veza ile tanışınca son bulur. Veza, Canetti'yi hem güzelliği hem zekası hem de bilgisiyle büyüler. Öyle ki karşısında sudan çıkmış balık gibi hissettiği Veza'nın davetine gitmek için cesaretini toplaması tam bir yılını alır.

"Şık hanımlar ha! ... Öyle insanlarla konuşuyor musunuz siz? ... Ben olsam öyle biriyle bir dakika bile konuşmam... olsa olsa şu sözleri söylerim ona:"Shakespeare'i ağzınıza almayın. Öylesine rahatsız olur ki, mezarından fırlar sizi duyunca. Goethe'yi de rahat bırakın Faust maymunlar için yazılmadı " (Canetti, 1997, s. 69-70).

Veza, Canetti'ye kattığı farklı bakış açılarıyla onu tamamlar. Yazar zamanla annesinin kendisini yetiştirirken eksik kaldığı noktaları kavrayacak seviyeye gelerek karşı cinsin bilgiye ulaşmanın önünde bir engel olmadığını anlar. Kendinde yıllarca hüküm süren ama asla şikayetçi olmadığı bu katı tutumun kendisini nasıl yabancılaştırdığını romanına da yansıtır.

Profesör Kien, sahip olduğu onca bilgi birikimine, güçlü belleğine ve başarılı çalışmalarına karşın kitaplarının kölesi olarak kendini kütüphanesine kapatıp dış dünyadan uzak olmayı yeğler. Bunu yapmasının bir sebebi içindeki çalışma arzusuysen diğer sebebi de sosyal çevreye ve toplumsal değerlere karşı tahamülsüzlüğüdür. Kien'in insanları aşağı görmek ve onlardan tiksilmek için her zaman kendince haklı bir nedeni vardır. Ona göre toplumu oluşturan güruh, şuursuz yaşantılar içinde boşuna yer işgal etmektedir. Etrafında kendi ayarında kaile alınacak bir tek kişi bile yoktur. Bu yüzden de önüne koyduğu hedefleri gerçekleştirmek için aldığı önlemler onu eylemlerinin kölesi yapmıştır. Gurur duyduğu özgür seçimlerinin aslında bir nevi tutsaklık olduğundan habersiz olan Kien, kendini dış dünyaya ve kitleyi oluşturan bireylere karşı kapadığı için mutludur.

"İnsanlar, tatil günlerine uykuda başlıyorlardı. Yataktan kalktıktan sonra ilk işleri, en iyi giysilerini üzerlerine geçirmek oluyordu. İlk uyanık saatlerini, aynanın önünde kendi kendilerine tapmakla geçiriyorlardı. Geri kalan saatlerinde ise çarpık suratlarının görüşünü, başkalarınınkine bakarak unutmaya çalışıyorlardı... Hafta içindeki günler ekmek parası uğruna ter ve dil dökmekle geçirilirdi. Pazar günleri ise boşuna gevezelik edilirdi... Kien bu durumu alaylı bakışlarla izliyordu. Onun için dinlenme günü diye bir kavram söz konusu değildi. Çünkü hiç konuşmaz ve durup dinlenme nedir bilmeksizin çalışırdı" (Canetti, 2009, s. 53-54).

Erich Fromm (1973), Marx'ın İnsan Anlayışı adlı eserinde, Hegel'in ruhun varmak istediği tek hedefinin tasarılarını, düşüncelerini gerçekleştirmek olduğunu savunduğundan bahseder. Ancak ruh bu amaç için faaliyet gösterirken, söz konusu çaba gerçek hedefin önüne geçer. Böylece birey kendi özüne yabancılaşır ama bu yabancılaşmayı ruhunda hissetmez. Doğru yolda ilerlediğinden emin ve mutlu bir şekilde yoluna devam eder. Yabancılaşmış bir insan, insan olma keyfiyetine, doğal ve zihinsel özelliklerine de yabancılaşmış demektir. Bu tür bir yabancılaşma zamanla insanların bencilliğe yönelmesine sebep olur (s. 83).

Kien'in insanlara karşı bencilce tutumu ve onları hor görmesi sosyal uyumsuzluğunun bir ifadesi olarak onu gönül ilişkilerden de men etmiştir. Kien'in hiçbir zaman bir aile kurma özlemi olmamıştır. Onun için kadınlar insanın vaktini çalan aptal, yararsız ve gereksiz varlıklardır.

"Bilgisiz, dayanılması olanaksız ve budala yaratıklardı kadınlar, sürekli tedirginlikten başka bir şey veremezlerdi. Onlarsız dünya, gerçekten çok zengin bir dünya olurdu; dev bir laboratuvar, tıka basa dolu bir kitaplık, gece gündüz yoğun çalışma atmosferiyle dolu bir cennet olurdu" (Canetti, 2009, s. 435).

HAYALİ ARKADAŞLAR

Genel olarak bakıldığında çocuklar her zaman annenin yansıması olmaya hazırdırlar. Çocukluğun ilk dönemleri tamamiyle anneye odaklı geçtiğinden, onun tarafından kontrol edilmeye ve şekillendirilmeye açıktır (Akçınar & Baydar, 2018, s. 454-455). Tamamen anneye odaklı geçen bu dönemde özellikle erkek çocuklarında anneye karşı ilgi ve hayranlık had safhadadır. Ancak Canetti için durum daha farklıdır. Babasının ölümüne kadar annesinden ziyade bakıcılar ile vakit geçiren Canetti, annesine karşı pek olumlu duygular geliştirmez. Onun için annesi sabırsız, despot ve buyurgan biridir. Babasıysa annesinin tam tersine her zaman çocuklara ayıracak vakit bulan, onlarla kaliteli vakit geçiren, neşeli ve eğlencili biridir.

Canetti, annesiyle babasının yatak odasına girilmesine izin verilen tek gün olan pazar günlerini ipe çeker. Kardeşleri pencerin önündeki yatağa annelerine koşarken, Canetti duvar dibindeki yatağa babasına koşar. Babası onunla boğuşur, sohbet eder, masal anlatır. Canetti hiçbir zaman annesi ve kardeşleri ne yapıyor diye merak edip gözünün ucuyla bile bakmaz. Babasının sadece ona kaldığı bu anların tadını çıkarır. Bu güzel anlara son veren her zaman annesinin "yeter artık" komutu olur. Ama babası asla oyunu hemen sonlandırmaz, Canetti odadan çıkmadan önce ona son bir öykü anlatıp üzerinde düşünmesini ister. Günler sonra da Canetti'ye ne düşündüğünü sorarak onu dikkatlice dinler ve onaylar. Babasıyla kendini çok mutlu ve rahat hisseden Canetti onunla geçirdiği zamanların bitmesini hiç istemez.

"...en açık şekilde anımsadığım hareket, biz çocuklardan kurtulmak için dadıyı çağıran zili çalmasıydı. Babamı daha çok sevdiğimi ona çeşitli şekillerde belli etmişim, ve çocukları çok acımasızca utandıran "Kimi daha çok seviyorsun, anneni mi babanı mı?" sorusu sorulduğunda, "ikisini de," sözüyle geçiştirmeye çabalamıyorum, hiç çekinmeden babamı gösteriyordum" (Canetti, 1997, s. 89).

Annesi tarafından ihmal edilen ve duygusal tatmine erişemeyen Canetti babasıyla kitaplar üzerine konuşmaya başladığından beri kardeşlerini sıkıcı bulmaya başlar. Bu duygusal boşluk onu duvar kağıdıyla konuşmaya iter. Duvar kağıdındaki siyah noktalar Canetti'ye insan gibi görünmeye başlar. Ya Canetti onlara ya da onlar Canetti'ye hikayeler anlatır, birlikte oyun oynarlar. Bu yüzden de dadısı kardeşleriyle dışarıya çıktığında tek başına kalmakta ısrar eder. Ancak bir gün duvar kağıdıyla girdiği hararetli tartışmanın ortasında dadısı tarafından yakalanır. O günden sonra asla tek başına bırakılmaz. Böylece Canetti duvar kağıdıyla yanında biri varken dudaklarını kıpırdatmadan içinden konuşmaya başlar. Annesi Canetti'nin bu eğilimi için kocasını suçlar. Canetti'yi erken yaşlarda kitaplarla tanıştırdığı için böyle olduğunu düşünür ama babası buna kulak asmayarak Canetti'ye kitap getirmeye devam eder.

"Kağdın arkadaşlığını, herkesinkine, hiç değilse, kardeşleriminkine yeğledim... duvar kâğıdı insanlarını, gözüpek işler yapmaya razı etmeye çalıştığımı anımsıyorum; onlar beni reddeder, ben de onları azarlardım. Yüreklendirirdim onları, kışkırtırdım, yalnız kaldığımda biraz korkardım, kendi hissettiklerimi onlara mal ederdim, onlar korkaktı. Ama gene de kendi rollerini oynar, kendi diyeceklerini derlerdi" (Canetti, 2004, s. 61).

Yazarın kağdın arkadaşlığını kardeşlerinin arkadaşlığına tercih etmesi, hayali kahramanlarla konuşarak kendi hissettiklerini onlara mal etmesi "Körleşme" adlı romanına bire bir yansımasıdır. Kien hayatında insanların özlemine duyduğu anlarda insan içine karışmaktansa kitaplığında bulunan yazarlardan istediğini huzuruna davet ederek

onlarla konuşma açlığını giderir. Üstelik Canetti'nin yaptığı gibi onlara ne söylemelerini istiyorsa onu söylesittirerek hayali bir yalanın içinde yaşar.

"Özellikle eski Çinlilere olan tutkusu büyüktü. Onları buldukları ciltlerden ve raflardan dışarı çıkmaya çağırır, yer gösterir, selamlar, eğer gerekiyorsa biraz korkutur, onları ne söylemelerini istiyorsa onu söyletecek kıvama getirir, sonra da kendi görüşünü onları susturana dek savunurdu" (Canetti, 2009, s. 62-63).

KÖRLÜK

Viyana'da uzaktan baktığında delilik olarak gördüğü şeyleri yakından tecrübe etme fırsatı bulan Canetti, döndükten sonra ruhunun gereksinimlerine ve amaçlarına dair yaptığı heyecanlı yolculuğu sorgulamaya başlar. Nihayet annesinin sonu gelmek bilmeyen eleştirilerindeki haklılık payını görür ve dünyaya açıldığını düşünürken aslında kendini dünyaya ne kadar kapattığını farkederek uyanışa geçer.

"Dünyaya açıldığınızı sanıyorsunuz ve bunun bedelini yakın olanlara karşı gözünüzü kapamakla ödüyorsunuz... yazıyla kavranabilecek şeyler dışında bir şey görmüyorsunuz, bilgi açlığı şeklinde ortaya çıkan kurt iştahı, yakınından geçip gidenleri kaçırdığını fark etmiyor" (Canetti, 2004, s. 306).

Mücadeleyi teninde hissetmeyen, kendi iç meselelerine gömülen Kien ise yazarın yarım kalan diğer yanını temsil etmektedir. Kien'in kendi evinden kovulmasıyla başlayan kontrolsüz sürüklenişi, üzerinde bir an bile durup düşünmediği kalıplara girip çıkmasına neden olur. Gerçeklikten aldığı pay ile düşsel yolculuğuna devam eden Kien, özgürlük olduğunu iddia ettiği sapkınlığıyla cesareten yoksun kahramanlıklara kalkarak kendini tüketme sürecine girer ve sonunda kitaplarla birlikte kendini de yakar.

"Kitaplar raflardan yere dökülüyordu. Kien, uzun kollarını açarak kitapları yakaladı... Hol, ciltlerle doluyor, doluyordu. Merdiveni de getirdi... Yazı masasının önündeki halı, alev alev yanmaya başlamıştı. Mutfağın yanındaki küçük odaya gidip, eski gazetelerin hepsini sürükleyerek dışarı çıkardı. Açtı, buruşturup top haline getirdi ve her birini bir yana fırlattı. Merdiveni odanın ortasına, eskiden durduğu yere getirdi. Altıncı basamağa çıktı, ateşi izleyerek bekledi.

Sonunda alevler kendisine eriştiğinde, yüksek sesle kahkaha attı; tüm yaşamında böyle gülmemişti" (Canetti, 2009, s. 518).

SONUÇ

Yazarın esere yansımalarına ilişkin yapılan bu ve bu tarz çalışmalar bugün ve geçmiş, görünen ve gerçek, olması gereken ve olan hakkında okuyucuya verdiği mesajlarla, okuyucunun eserin derinliğini kavramasında yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir.

Canetti eserinde yaratmış olduğu figürler için dünyayı *dışarıdan yansıtacak projektörler* ibaresini kullanarak eserin geneline gerçeğin iz düşümlerini serpttiğini birincil ağızdan teyit etmiştir. Yarattığı Kien karakteriyle dönemin fildişi/Babil kulesinde yaşayan ve halkın arasına girmeyen aydınlarını hedef alan yazar; karaktere verdiği bir takım özelliklerle aynı zamanda kendi öz eleştirisini yapma yürekliliğini de göstermiştir.

Yapılan çalışmada Doktor Kien'in; yazıya ve yazına olan düşkünlüğü, kitaplardan kurduğu dünyada izole bir yaşam sürmesi, sosyalleşmeyi gerektiren her türlü aktiviteyi boşa harcanan zaman olarak nitelmesi, karşı cinsi bilimsel çalışmanın önünde engel olarak görmesi, parayı değersiz bulması ve aldığı kararlar sonucu körleşerek yabancılaşması gibi göze çarpan özelliklerinin Canetti'nin yaşamından otobiyografik yansımalar olduğu tespit edilmiştir.

Bu tespitlerin yanı sıra, bireyin yaşadığı toplumla sürekli etkileşim içerisinde olduğunu göz önünde bulundurarak Canetti'nin şahit olduğu dönemin içinde bulunduğu yabancılaşmanın izlerinin, eserin geneline yayılmış olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bütün bu bilgiler ışığında Canetti'nin "Körleşme" adlı eserinde kurmacının içinde rastlanan gerçeğin izlerinin sadece otobiyografik yansımalarından ibaret olmadığı, dönemin sosyokültürel yapısına ilişkin birçok göndermenin de söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Canetti eserini tamamladıktan sonra Doktor Kien için biçtiği sonun etkisinden uzun süre kurtulamaz. Kien karakterinin yaratıcısı olarak iplerin kendi elinde olmasına karşın Kien'in kendini kitapları ile ateşe vermesine müdehale etmez. Karakterin yaşadığı hazin son Canetti'nin yaşantısını, kendi deyimiyle uzun bir süre çöle çevirir. Çocukluğundan beri kitapları baştaçı eden yazar, içinde onca değerli kitabın bulunduğu kütüphaneyi yakmaktan duyduğu vicdan azabından kaynaklı uzun süre elini kitaplara süremez. Yazarın yaşadığı bu duygular onun eseri ile ne kadar bütünleştiğini, Kien'in Canetti'nin şahsında vücut bularak yaşamaya devam ettiğinin gösterir.

KAYNAKÇA

- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 454-470.
- Angelova, P., & Staitscheva, E. (1997). *Autobiographie zwischen Fiktion und Wirklichkeit. Schriftenreihe der Elias Canetti Gesellschaft Band 1. Internationales Symposium Russe, Oktober 1992, Röhrig Universitätsverlag.*
- Aytaç, G. (1999). *Genel ddebiyat dilimi*. Papirüs Yayınları.
- Canetti, E. (1975). *Das gewissen der worte. Essays*. Carl Hanser Verlag.
- Canetti, E. (1985a). *Die Blendung*. Fischer Verlag.
- Canetti, E. (1985b). *Das Augenspiel. Lebensgeschichte 1931-1937*. Carl Hanser Verlag.
- Canetti, E. (1993). *Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931*. Carl Hanser Verlag.
- Canetti, E. (1994). *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. Fischer Verlag.
- Canetti, E. (1997). *Kulaktaki meşale*. (Ş. Yeğın, Çev.). Payel.

- Canetti, E. (2000). *Gözlerin oyunu*. (Ş. Yeğin, Çev.). Payel.
- Canetti, E. (2001). *Sözcüklerin bilinci*. (A. Cemal, Çev.). Payel.
- Canetti, E. (2004). *Kurtarılmış dil*. (Ş. Yeğin, Çev.). Payel.
- Canetti, E. (2009). *Körleşme*. (A. Cemal, Çev.). Payel.
- Eigler, F (1988): *Das autobiographische Werk von Elias Canetti*. Stauffenberg Verlag.
- Fromm, E. (1973). *Marx'ın insan anlayışı* (H.K. Ökten, Çev.). Arıtan.
- Fromm, E. (2004). *Çağımızın özgürlük sorunu*. (G. Bozkurt, Çev.). Özgür İnsan.
- Magris, C. (1983). *Der Schriftsteller, der sich versteckt*. Modern Austrian Literature, 16(3/4-Special Elias Canetti Issue), 177-195. <https://www.jstor.org/stable/24646255>.
- Meili, B. (1985). *Erinnerung und vision. Der lebensgeschichtliche Hintergrund von Elias Canettis roman "Die Blendung"*. Bouvier.
- Moran, B. (2002). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim.
- Paulsen, W. (1991). *Das Ich im Spiegel der Sprache: autobiographisches Schreiben in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts*. De Gruyter.



Bir Üniversite Hastanesinde COVID-19 Tanısı Alan Sağlık Çalışanlarının Sosyal İlişkilerindeki Dönüşümlerin Değerlendirilmesi

Evaluation of Changes in the Social Relations of Healthcare Workers Diagnosed with COVID-19 in a University Hospital

Gülçin Yapıcı^{1*}, İrem Altınören Evgin², Günnur Ertong Attar³, Ahmet Öner Kurt⁴

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Mersin University, Turkey
gulyapici@yahoo.com.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8276-7701>

²Arş. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye
Res. Assist. Dr., Mersin University, Turkey
iremaltinorenevgin@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0393-9673>

³Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Mersin University, Turkey
gunnurerlong@mersin.edu.tr,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6933-7731>

⁴Prof.Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Mersin University, Turkey
onerkurt@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7161-2459>

Makale geliş tarihi / First received : 23.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 10.05.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale, 13-18 Aralık 2021 tarihinde yapılan 5. Uluslararası ve 23. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi'nde sözlü bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş hâlidir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 05.03.2021 tarih/03 sayılı etik onay alınmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Yapıcı, G., Altınören Evgin, İ., Ertong Attar, G., & Kurt, A.Ö. (2022). Bir üniversite hastanesinde COVID-19 tanısı alan sağlık çalışanlarının sosyal ilişkilerindeki dönüşümlerin değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 30-50.

ÖZ

Çalışmanın amacı, bir üniversite hastanesinde COVID-19 tanısı konmuş sağlık çalışanlarının hastalandıktan sonra yaşadıkları damgalanmayı, aile, iş, sosyal çevre ile ilişkilerinde ve geleceğe bakışlarındaki dönüşümü belirlemektir. Tanımlayıcı tipteki çalışmanın verileri 29 Mart-29 Mayıs 2021 tarihleri arasında bir üniversitesi hastanesinde görev yapan ve COVID-19 tanısı konan 108 sağlık çalışanından elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında anket tekniğine başvurulmuştur. Ankette katılımcıların sosyodemografik özellikleri, COVID-19'a yakalanması sonrasında işyerinde, evde ve sosyal hayatındaki değişimler, mesleğine, çalıştığı kuruma ve yönetime karşı olan duygu ve düşüncelerinin sorgulandığı 57 sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde Ki kare testi, Student t testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Katılımcıların %56.5'i kadın, %50.0'ı evliydi ve yaş ortalaması 32.31 ± 7.94 yılıdır. %34.3'ü hemşire, %25.0'ı doktordur. Pandemiye katılımcıların %33.3'ü istifa etmeyi, %21.3'ü emekli olmayı düşünmüştür. Hastalığı süresince bekledikleri sosyal desteği çevrelerinden alma sıklığı %79.6'dır. Katılımcıların %67.6'sı sağlık çalışanı olduğu için çevresindeki kişiler, arkadaşları tarafından damgalandığını belirtmiştir. Çalışanların %80.6'sı kendisinden çok aileleri için endişelendiğini, %75.0'ı hayata bakışının olumsuz yönde değiştiğini, %66.7'si gelecek hayallerinin gerçekleşmeyeceğinden kaygılandığını ifade etmiştir. Aile, iş, sosyal yaşam dengesindeki bozulmalar, hissettikleri damgalanma durumları, hayata ve geleceklerine yönelik bakışlarındaki değişimler sağlık çalışanlarının refahını olumsuz etkileyen durumlardır. Pandeminin sağlık çalışanlarına getirdiği sosyal, psikolojik yüklerin de politika yapıcılar tarafından göz önüne alınması, çözümlerin kısa sürede geliştirilmesi önemlidir.

Anahtar kelimeler

COVID-19, sosyal damgalanma, sağlık çalışanları, sosyal dönüşüm

ABSTRACT

The aim of this study to determine the stigma experienced by healthcare professionals diagnosed with COVID-19 in a university hospital after getting sick, and the change in their relationships with family, work, social environment and their outlook on the future. The data of the descriptive study were obtained from 108 healthcare workers who were diagnosed with COVID-19 and worked at a university hospital between 29 March and 29 May 2021. Questionnaire technical was used in data collection. The questionnaire consists of 57 questions in which the sociodemographic characteristics of the participants, the changes in their workplace, home and social life after contracting COVID-19, their feelings and thoughts towards their profession, the institution they work for and the government. Chi-square test, Student's t test and Mann-Whitney U test were used in the analysis of data. $p < 0.05$ was considered statistically significant. 56.5% of the participants were women, 50.0% were married, and the mean age was 32.31 ± 7.94 years. 34.3% were nurses and 25.0% were doctors. During the pandemic, 33.3% of the participants thought of resigning and 21.3% of them retiring. The frequency of receiving the social support they expected during the illness from their environment was 79.6%. Since 67.6% of the participants were stigmatized by the people around them and their friends. 80.6% of the employees are more worried about their families than themselves, 75.0% of them are worried that their outlook on life has changed negatively, 66.7% are worried that their future dreams will not come true. The deterioration in the balance of family, work and social life, the stigma they felt, the changes in their perspectives on life and their future were the conditions that adversely affected the well-being of health workers. It is important that the social and psychological burdens brought by the pandemic to health workers are also taken into account by policy makers and solutions are developed in a short time.

Keywords

COVID-19, social stigma, healthcare workers, social change

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) COVID-19'u 30 Ocak 2020'de halk sağlığı açısından uluslararası boyutta acil bir durum ve 11 Mart 2020'de pandemi olarak ilan etti. Tüm dünyayı saran bu yeni hastalıkla ilgili sayısal verilere bakıldığında; 18 Mart 2022'ye kadar dünyada 464 milyon kişiye hastalık tanısı konmuş ve altı milyonu aşan ölüm gerçekleşmiştir (World Health Organization [WHO], 2022). Türkiye'de Sağlık Bakanlığı kayıtlarına göre 4 Mart 2022 itibarıyla toplam vaka sayısı 14 milyonu, ölüm sayısı 95 bini aşmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2022).

Salgınları sadece tıbbi bir durum olarak değerlendirmek yeterli olmamaktadır. Sağlığı etkileyen sosyal faktörleri de göz önünde bulundurmak gerekir. Sağlığın sosyal belirleyicileri; bir insanın doğduğu, büyüdüğü, iş ve sosyal hayatını sürdürdüğü yerlerin günlük yaşamsal koşullarını oluşturan sosyal, politik, ekonomik bileşenlerin bütünüdür (WHO, 2008). COVID-19 pandemisi sağlığı etkileyen sosyal, çevresel, ekonomik değişiklikleri insanlar için mecbur kılmıştır. Hastalığı geçirmek ya da geçirebilme ihtimali, karantina, günlük yaşamda kısıtlamalar nedeniyle özgürlüğün kaybı, sevdiklerine virüs bulaştırma ya da sevdiklerini kaybetme korkusu, toplumsal damgalanma, küresel sosyoekonomik kriz, iş kaybı, infodemi, sağlık hizmet sunumunda aksaklıklar salgın döneminde başlıca stres kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır (Mofijur vd., 2021; Saladino vd., 2020).

Çok eski tarihlerden beri bulaşıcı hastalıklar bir ırkın, ülkenin veya topluluğun bir hastalık kaynağı veya taşıyıcısı olarak damgalanmasına neden olmuştur. Sağlık bağlamında sosyal damgalama, belirli özellikleri paylaşan bir kişi veya grup ile belirli bir hastalık arasındaki olumsuz ilişkidir. Bir salgında bu durum, özellikle savunmasız kişilerin sağlığına önemli zorluklar getirebilir ve hastalığın yayılmasını kontrol altına almak için uygulanan halk sağlığı önlemlerinin etkinliğini azaltabilir. Hastalığı nedeniyle damgalanmaya maruz kalacağını düşünen kişilerin hastalığını gizleyerek tedavi arama isteksizliği yaşamaları tedaviyi geciktirerek hastalığın daha ciddi seyretmesine, hatta ölüme neden olabilir. Aynı zamanda tedavi olmamış kişi hastalığı başkalarına bulaştırabilir. İnsanların etiketlenmesi, yargılanması, ayrımcılığa ve statü kaybına uğraması, sosyal eşitsizliklere, bölünmelere ve şiddete neden olabilir. Uzun vadede sosyal dokuya zarar verebilir. 1800'lü yıllarda lepra, kolera, sarı humma için hastaların ve bazen toplumların yaşadığı damgalanma, 2000'li yıllarda tüberküloz, AIDS, SARS gibi hastalıklarda yaşanmaktadır. Günümüzde de COVID-19 ile ilişkili bir damgalanmadan söz edilebilir (Chopra, & Arora, 2020; Perry, & Donini-Lenhoff, 2010).

Pandemide yaşamak tüm toplumu önemli ölçüde etkilemektedir. Toplumun tamamı hastalanma açısından risk altındadır ancak sağlık çalışanları COVID-19 hastalarının tanı, tedavi ve hizmet işlemlerini gerçekleştirdikleri için bu risk daha fazladır. Sağlık çalışanları toplumun birer üyesi olarak pandeminin getirdiği sorunları herkes gibi yaşamakla birlikte meslekleri gereği toplumun diğer kesiminden ayrılan bazı sorunlarla da karşı karşıyadır. Pandemi sürecinde yapılan çalışmalara göre bu sorunların arasında; işyerinde artan hasta sayısı ve iş yükü, enfeksiyon etkenine uzun süreler maruz kalmak, bilinmez bir hastalıkla mücadele etmek, kişisel koruyucu ekipman (KKE) bulmada sorun yaşamak, koruyucu ekipmanlarla çalışmanın zorluğu, sürekli dikkatli ve tetikte olmak, güncel bilgiyi takip etmeye çalışmak, hastalanmak, iş yaşamında tükenmişlik, anksiyete, depresif belirtiler ve uykusuzlukta artış yer almaktadır. İşyerinden kaynaklanan sorunların dışında ailesini enfekte etme kaygısı ve bu sebeple onlarla teması azaltmaları, duygusal ve sosyal destekte azalma

yaşamaları, terk edilmişlik ve güvensizlik hisleri, toplum tarafından damgalanmaya maruz bırakılmaları, şiddet ve tacize uğramaları gibi sosyal sorunlar dikkati çekmektedir (Bana, 2020; Mattila vd., 2021; Pappa vd., 2020; Özbezek vd., 2021; Yakut vd., 2020; Yüncü & Yılan, 2020). Tüm bunların yanında COVID-19 salgını nedeniyle sağlık çalışanları yaşamlarını kaybetmektedir. DSÖ Genel Direktörü 74. Dünya Sağlık Asamblesi'nde yaptığı açılış konuşmasında pandemi sürecinde 24 Mayıs 2021 tarihine kadar dünyada en az 115000 sağlık ve bakım çalışanın hayatını kaybettiğini belirtmiştir. Ülkemizde ise Türk Tabipleri Birliği'nin raporuna göre; salgının başından 11 Mart 2022 tarihine kadar 553 sağlık çalışanı COVID-19 hastalığından dolayı yaşamını yitirmiştir (WHO, 2021; Türk Tabipleri Birliği, 2022).

Sağlık çalışanın hastalanması, kendisi açısından yarattığı sorunlar dışında, sağlık hizmetinin yapısı gereği kesintiye uğramadan sürdürülmesi gerekliliğinden dolayı hizmetin işleyişini de olumsuz etkilemektedir. Bu durum sağlık çalışanı üzerindeki fiziksel, ruhsal, sosyal, çalışma ortamı yükünü biraz daha artırmaktadır. Pandemi hala sürerken hastalıktan etkilenen, kendisi de hastalanan sağlık çalışanlarının yaşadığı sorunlar ve pandeminin kendilerinde oluşturduğu sosyal değişimleri ortaya koymak için bu çalışma planlanmıştır. Çalışmada bir üniversite hastanesinde COVID-19 tanısı konmuş sağlık çalışanlarının yaşadıkları sosyal damgalanma ve etkileyen faktörler, aile, iş, sosyal çevre ve geleceğe bakışlarındaki dönüşümün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden 24.01.2021 tarih, 2021-01-24T19_36_30 sayılı izin ve Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 05.03.2021 tarih/03 sayılı etik onay alınmıştır. Mersin Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Başhekimliği'nden 16.03.2021 tarih, E-41993462-774.01.01-1611395 sayılı resmi izin alınmıştır.

Araştırma tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Çalışmanın yapıldığı Mersin Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde 2020-2021 yılları arasında toplam 2959 sağlık çalışanı görev yapmaktadır. Çalışmanın evrenini 10 Nisan 2020-24 Ocak 2021 tarihleri arasında hastanede çalışan ve COVID-19 tanısı konan 457 kişi oluşturmaktadır. Evrenin tamamının çalışmaya dahil edilmesi planlanmıştır. Çalışmanın verileri 29 Mart-29 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

Pandeminin başlamasıyla birlikte Mersin Üniversitesi Hastanesi'nde COVID-19 Pandemi Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon, hastanede çalışan personelin sağlığının korunması, COVID-19 hastasıyla riskli temasta bulunmuş ve hastalık tanısı konmuş olan sağlık çalışanlarının izlemlerinin yapılması ve gerekli önlemlerin alınması amacıyla hastanede "Sağlık Çalışanı COVID-19 İzlem Birimi" kurulmasına karar vermiştir. Bu çalışmadaki araştırmacılar bazıları bu birimde görev yapan sağlık çalışanlarıdır. Birimin kayıtlarında yer alan, hasta olan sağlık çalışanlarının iletişim bilgilerinin kullanılması için hastane yönetiminden izin alınmıştır. COVID-19 tanısı konmuş olan sağlık çalışanlarının telefonlarına kısa mesaj ve whatsapp mesajı gönderilmiştir. Bir hafta sonra tekrar hatırlatma mesajı gönderilmiş ve araştırma çalışmaya katılmayı kabul eden 108 kişinin verileri ile gerçekleştirilmiştir.

Anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Anket soruları literatür taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır (Bana, 2020; Özbezek vd., 2021; Ramaci

vd., 2020; Singh vd., 2021; Taylor vd., 2020; Yüncü & Yılan, 2020). Çalışmaya dahil edilmeyen üç kişide anket formunun pilot çalışması yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Anket formu, Google Forms programı kullanılarak, çevirim içi doldurulacak şekilde hazırlanmış, elektronik bağlantı adresi katılımcılara ulaştırılmıştır. Ankete başlamadan önce katılımcıların yazılı onamları alınmıştır. Anket açık ve kapalı uçlu 57 sorudan oluşmaktadır. Ankette katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin sorgulandığı 12 soru ve COVID-19 pandemisi sırasında işyerinde, evde ve sosyal hayatında yaşadıkları, mesleğine, çalıştığı kuruma ve yönetime karşı duygu ve düşüncelerindeki değişimlerin tespit edilmeye çalışıldığı 45 soru bulunmaktadır.

Ankette toplanan veriler makalenin bulgular bölümünde bazı başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bunlar; katılımcıların COVID-19 ile ilgili sağlık çalışanlarının yaşadığı sorunlar hakkındaki düşünceleri, algıladıkları sosyal damgalanma ve türleri, hastalandıkları dönemde sağlıkları ile ilgili yaşadıkları endişeler, hastalık sonrası sağlık durumları, sosyal destek alıp almama durumları, iyileşip işlerine geri döndüklerinde işyerinde ayrımcılık yaşama durumları, hastalarla ilişkileri, mesleği, çalıştığı kurum, bakanlık uygulamaları, meslek örgütleri, sendikalar, sivil toplum kuruluşlarının pandemi sürecindeki uygulamaları konusundaki görüşleri ve gelecekle ilgili görüşlerini içermektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların sağlık çalışanı oldukları için toplum tarafından sosyal damgalanma yaşama durumlarını etkileyen faktörler değerlendirilmiştir. Bağımlı değişken olarak; sağlık çalışanı olduğu için damgalanmaya maruz kalma durumu, bağımsız değişkenler ise; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çocuk sahibi olup olmadığı, (varsa) çocuk sayısı, evde yaşayan kişi sayısı, meslek, çalışma yılı, mesleğini isteyerek seçip seçmediği, eşinin sağlık çalışanı olup olmadığı, COVID-19 polikliniği, servis veya yoğun bakımında çalışma durumundan oluşmaktadır.

Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Simirnov testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin özetlenmesinde yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile normal dağılıma uymayan veriler için ortanca ve %25-75 persentil kullanılmıştır. Sosyal damgalanma yaşama durumu ile ilişkili faktörlerin değerlendirilmesinde; kategorik verilerin analizinde Ki kare testi, sürekli verilerin analizinde normal dağılım gösterenler için Student t testi, normal dağılmayanlar için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 108 kişinin yaş ortalaması 32.31 ± 7.94 yıl, %56.5’i (n=61) kadın, %59.3’ü (n=64) önlisans/lisans mezunu, %50.0’ı (n=54) evli ve evli olanların %48.1’inin eşi de sağlık çalışanıdır. Çalışanların %38.9’unun (n=66) çocuğu vardır ve ortanca çocuk sayısı 2.0, evde yaşayan ortanca kişi sayısı 3.0’dır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin dağılımı

Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet (n=108)		
Kadın	61	56.5
Erkek	47	43.5
Medeni durum (n=108)		
Evli	54	50.0
Bekar	54	50.0

Eşi sağlık çalışanı mı? (n=54)		
Evet	26	48.1
Hayır	28	51.9
Çocuk sahibi olma (n=108)		
Evet	42	38.9
Hayır	66	61.1
Evde yaşadığı kişiler (n=108)		
Tek başına	35	32.4
Eş/çocuk/ebeveyn/akraba/arkadaş	73	67.6
Eğitim durumu (n=108)		
Lise ve altı	12	11.1
Önlisans/Lisans	64	59.3
Yüksek lisans/Doktora	32	29.6
Hane aylık gelir (n=108)		
2.825 ve altı	10	9.3
2.826-5.650	32	29.6
5.651-8.475	23	21.3
8.476-11.350	25	23.1
11.351 ve üzeri	18	16.7
Ekonomik sıkıntı yaşamak (n=108)		
Evet	63	58.3
Hayır	45	41.7
Kronik hastalık varlığı (n=108)		
Evet	18	16.7
Hayır	90	83.3
Meslek (n=108)		
Hemşire	37	34.3
Doktor	27	25.0
İntern doktor	11	10.2
Destek personeli	10	9.3
İdari personel	9	8.3
Sağlık teknisyeni	8	7.4
Temizlik görevlisi	6	5.6
Yaş [Ort±SD (min-max)]	32.3±7.9 (20-59)	
Evde yaşayan kişi sayısı [(median (%25-%75)]	3.0 (1.0-4.0)	
Çocuk sayısı [(median (%25-%75)]	2.0 (1.0-2.0)	
Meslekte çalışma yılı [(median (%25-%75)]	6.0 (3.0-10.0)	

Pandemi sürecinde katılımcıların %71.3'ü (n=77) COVID-19 polikliniği, servis veya yoğun bakımında çalışmıştır. Katılımcıların %65.7'sinin (n=71) pandemide iş yoğunlukları artmıştır.

Çalışanların %33.3'ü (n=36) aynı evde yaşadığı kişilere hastalığı bulaştırmamak için yaşadıkları yeri değiştirme gereği duymuştur. Ancak bu kişilerin %66.7'si (n=24) kalacak yer bulmakta sorun yaşamıştır. Çocuğu olan sağlık çalışanlarının %59.5'i (n=25) pandemi sürecinde çocuğuna bakacak kişi veya yer bulmakta zorluk yaşamıştır.

Sağlık çalışanlarının %34.3'ü (n=37) kendilerini COVID-19 sürecinde yaptıkları iş ve çalıştıkları birimler açısından yeterli görmemekte olup, %69.4'ü (n=75) hastane içerisinde kendi işi/mesleği ile ilgili olmayan işleri yapmak zorunda kalmıştır. Pandeminin başladığı

günden şu ana kadar katılımcıların %33.3'ü (n=36) istifa etmeyi, %21.3'ü (n=23) emekli olmayı düşünmüştür. Çocuğu olan katılımcıların %85.7'si (n=36) çocuğunun sağlık çalışanı olmasını istememektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların COVID-19 ile ilgili sağlık çalışanlarının yaşadığı sorunlar hakkındaki düşünceleri değerlendirildiğinde en sık; virüsü aile üyelerine bulaştırma riski, aile ve sosyal yaşamın bozulması, işyerindeki fiziksel mekan olumsuzlukları ile psikolojik ve ekonomik destek eksikliği yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların, COVID-19 ile ilgili sağlık çalışanlarının yaşadığı sorunlar hakkındaki düşünceleri (n=108)

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Virüsü aile üyelerine bulaştırma riski	99	91.7
Aile ve sosyal yaşamın bozulması	96	88.9
İşyerinde çalışma ve dinlenme alanlarının fiziksel olumsuzlukları	96	88.9
Psikolojik destek eksikliği	94	87.0
Ekonomik destek eksikliği	93	86.1
Görev yerleri/görev sürelerinde sürekli değişiklik olması	87	80.6
Ağır iş yükü/damgalanma/ayrımcılık	90	83.3
Hastalığa yönelik etkin ilaçların olmaması	88	81.5
Kendi kariyer planı ile ilgili belirsizlik	79	73.1
Kişisel koruyucu ekipman eksikliği	78	72.2
Önerilerin yönetim tarafından dikkate alınmaması	75	69.4
Bilgilerin sürekli değişmesi nedeniyle güncel bilgilere ulaşım eksikliği	70	64.8
Çocuklarına/hasta aile bireyelerine bakacak kişi bulmakta zorlanmak	70	64.8

36

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Sağlık çalışanlarının %63.0'ı (n=68) pandemi sürecinde toplum tarafından kahraman olarak ilan edilmelerinin, alkışlı destek uygulamalarının hoşlarına gittiğini ve kendileriyle gurur duyduklarını belirtirken, %73.1'i (n=79) mesleğinin sadece manevi tatmin olarak görülmesinden rahatsız olduğunu, %69.4'ü (n=75) ise bu unvanın yaptıklarının yanında yetersiz kaldığını düşünmektedir.

Sağlık çalışanlarının toplum tarafından takdir edilmesinin yanında katılımcıların %67.6'sı (n=73) pandemi sürecinde sağlık çalışanı olduğu için damgalanmaya maruz kaldığını düşünmektedir. Tablo 3'te katılımcıların algıladıkları sosyal damgalanma türleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Sağlık çalışanlarının algıladıkları sosyal damgalanma türleri (n=73)

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Çevremdeki insanlar benden uzaklaştı	53	72.6
Toplu taşıma araçlarında/market gibi ortamlarda mesleğim öğrenildiğinde benden uzak durdular	43	58.9
Arkadaşlarım beni aramamaya başladı/sosyal ortamlara davet edilmedim	35	47.9
Komşularım beni dışladı	22	30.1
COVID-19 ile ilgili kişisel sağlık verilerim onayım dışında paylaşıldı	8	11.0
Hakarete/saldırıya uğradım	6	8.2

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların damgalanmaya maruz kalma durumu ile yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çocuk varlığı, çocuk sayısı, evde yaşayan kişi sayısı, meslek, çalışma yılı, mesleğini isteyerek seçmek, eşinin sağlık çalışanı olması, COVID-19 poliklinik, servis veya yoğun bakımında çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. Sağlık çalışanlarının sosyodemografik özellikleri ile damgalanma yaşama durumu arasındaki ilişki

Özellikler	Hayır		Evet		p değeri
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet					
Kadın	20	32.8	41	67.2	0.924
Erkek	15	31.9	32	68.1	
Medeni Durum					
Evli	16	29.6	38	70.4	0.537
Bekar	19	35.2	35	64.8	
Çocuk varlığı					
Hayır	23	34.8	43	65.2	0.497
Evet	12	28.6	30	71.4	
Eğitim durumu					
Lise ve altı	4	33.3	8	66.7	0.237
Ön lisans/Lisans	17	26.6	47	73.4	
Yüksek lisans /Doktora /Uzmanlık	14	43.8	18	56.2	
Meslek					
Doktor	11	40.7	16	59.3	0.768
Hemşire	10	27.0	27	73.0	
İntern doktor	3	27.3	8	72.7	
Sağlık teknisyeni	4	50.0	4	50.0	
İdari personel	3	33.3	6	66.7	
Destek personeli	2	20.0	8	80.0	
Temizlik personeli	2	33.3	4	66.7	
Mesleğini isteyerek seçmek					
Hayır	4	28.6	10	71.4	0.742
Evet	31	33.0	63	67.0	
COVID-19 polikliniği, servis, yoğun bakımında çalışma					
Hayır	12	38.7	19	61.3	0.375
Evet	23	29.9	54	70.1	
Eşi sağlık çalışanı mı?					
Hayır	8	28.6	20	71.4	0.860
Evet	8	30.8	18	69.2	
Yaş [Ort±SD (min-max)]	41.9±10.2 (25-59)		37.2±6.9 (28-54)		0.986
Evde yaşayan kişi sayısı [(median (%25-%75)]	3.0 (1.0-4.0)		3.0 (1.0-4.0)		0.794
Çocuk sayısı [(median (%25-%75)]	2.0 (1.25-2.75)		2.0 (1.0-2.0)		0.386

Meslekte çalışma yılı [(median (%25-%75)]	16.0 (7.0-25.25)	10.0 (7.75-18.0)	0.593
---	---------------------	---------------------	-------

Sağlık çalışanlarının %49.1'i (n=53) hastalığa yakalandıklarında COVID-19 polikliniği, servis veya yoğun bakımında çalışmaktadır. Çalışanların %84.3'ü (n=91) hastalığı sürecinde hastalığı şiddetli bir şekilde geçirmekten, %82.4'ü (n=89) hastalık geçtikten sonra sekel kalmasından, %61.1'i (n=66) yoğun bakıma yatmaktan ve %59.3'ü (n=64) hayatını kaybetmekten korkmuştur. Katılımcıların %13.0'unun (n=14) herhangi bir semptomu olmamış, %38.9'u (n=42) hafif semptomlarla geçirmiş, diğerlerinin daha yoğun şikayetleri olmuştur. Hastalığı sürecinde yoğun bakıma yatırılan sağlık çalışanı olmamış olup, %11.1'i (n=12) tedavilerinin bir bölümünü hastanede yatarak geçirmiş, %5.6'sı (n=6) iki kez COVID-19'a yakalanmıştır.

Çalışanların %49.1'i (n=53) Sağlık Bakanlığı'nın tedavi protokolleri yanında sirkeli/tuzlu su içmek, gargara yapmak, soğan/sarımsak yemek veya suyunu içmek, %0.9'u (n=1) kupa, sülük/hacamat uygulaması yapmak gibi bilimsel olmayan yöntemlere başvurmuşlardır.

Katılımcılara hastalığı geçirmeden önceki sağlık durumuna göre şimdiki sağlık durumlarını değerlendirmeleri istendiğinde; %52.8'i (n=57) tamamen iyileşip eski sağlık kapasitesine kavuştuğunu, %44.4'ü (n=48) hastalık dönemindeki bazı belirtilerinin devam ettiğini, %38.0'ı (n=41) kendini hala halsiz, yorgun hissettiğini ve %25.9'u (n=28) iyileştikten sonra başka sorunların ortaya çıktığını belirtmiştir. Katılımcıların %45.4'ünün (n=49) evinde kendisinden başka COVID-19'a yakalanan kişiler olmuştur.

Katılımcıların %63.0'ı (n=68) hastalık sürecini tek başına geçirmek zorunda olmasının kendisini psikolojik olarak zorladığını, %79.6'sı (n=86) hastalığı süresince bekledikleri sosyal desteği çevrelerinden alabildiklerini belirtmiş olup, sıklıkla ailesinin (%74.1), iş arkadaşlarının (%64.8), evde birlikte yaşadığı kişilerin (%48.1), iş dışındaki arkadaşlarının (%48.1), işyerindeki yöneticilerin (%21.3) desteğinin kendisini rahatlattığını belirtmiştir.

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcılar en sık; kendilerinden çok aileleri için endişelenmiş (%80.6), kendilerine bir şey olduğunda ailelerin ne yapacağı endişesi taşımış (%75.9) ve hastalığı bulaştırma riskinin kendilerini üzdüğünü (%74.1) belirtmiştir.

Tablo 5. Sağlık çalışanlarının hastalık süresince ailesiyle olan ilişkileri ve duyguları (n=108)

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kendimden çok onlar için endişelendim	87	80.6
Bana bir şey olursa ailem ne yapar diye endişelendim	82	75.9
Hastalığı onlara bulaştırma riski beni üzdü	80	74.1
Ailemle ilişkilerimiz daha iyi oldu	41	38.0
Ailemle daha fazla zaman geçirmeye başladık	34	31.5
İlişkilerimizde değişiklik olmadı	34	31.5
Birbirimizi suçlayıcı davranışlarımız oldu, ilişkimiz bozuldu	6	5.6

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Katılımcılar hastalık tanısından ortalama 15 gün sonra işe geri dönmüştür. %7.4'ünün (n=8) işe döndükten sonra çalışma ortamındaki arkadaşları kendisinden uzaklaşmış ve ilişkileri kötüye gitmiş, %9.3'ü (n=10) aynı pozisyonda olduğu iş arkadaşlarından, %9.3'ü (n=10) üst pozisyondaki çalışanlardan kendisini psikolojik olarak rahatsız eden davranışlarla karşılaşmıştır. Bu durumda; %90.0'ı (n=18) motivasyonunun kırıldığını, %70.0'ı (n=14) iş

arkadaşlarının iş yüklerini artırdığı konusundaki suçlamalarının kendisini üzdüğünü, %60.0'ı (n=12) ekip ruhunu kaybettiğini, %50.0'ı (n=10) işe gitmek istemediğini, %45.0'ı (n=9) istifa etmek istediğini, %40.0'ı (n=8) yetersizlik duygusu hissettiğini ve %10.0'ı (n=2) psikolojik destek almaya başladığını belirtmiştir.

Sağlık çalışanları hastalıktan iyileşip işe dönmeleri sonrasında hastaları ile ilişkilerinin nasıl olduğu sorusuna; hastaların sağlık durumları ile ilgili bazı bilgileri sakladıklarını düşündüğünü (%45.4), hastaların "COVID nedeniyle ek para alıyorsunuz, daha fazla çalışmalısınız" sözlerini rahatsız edici bulduğunu (%45.4), onları daha iyi anlamaya başlayıp daha yakın davrandığını (%36.1), hastaların önlemlere uymayıp hasta olmalarına sinirlendiğini (%34.3), iletişiminin eskiye göre daha kötü olduğunu (%10.2), ilişkisinde eskiye göre değişiklik olmadığını (%10.2), hastalığı onlardan aldığını düşündüğü için onlara öfke duyduğunu (%9.3) belirtmiştir.

Tablo 6'da sağlık çalışanlarının COVID-19'a yakalandıktan sonra meslekleri, çalıştıkları kurum ve Sağlık Bakanlığı'nın uygulamaları hakkındaki düşünceleri gösterilmiştir.

Tablo 6. Sağlık çalışanlarının COVID-19'a yakalandıktan sonra meslekleri/ görev yaptıkları sağlık kuruluşu/ Sağlık Bakanlığı hakkındaki düşünceleri (n=108)

	İfadeler	Sayı(n)	Yüzde(%)
Meslekleri hakkında	Mesleğimin ne kadar değerli olduğunu her zaman biliyordum	67	62.0
	Bu işi bırakma şansım olsa kesinlikle bu şansı değerlendiririm	50	46.3
	Başka ne iş yapabilirim diye düşünmeye başladım	36	33.3
	Mesleğimden soğudum	32	29.6
	Çevremdekilerin minnettar tavırları mesleğime daha çok bağlanmama neden oldu	31	28.7
	Sağlık çalışanı olmasaydım hastalanmazdım. Keşke başka bir işte çalışsaydım	28	25.9
Görev yaptıkları kurum hakkında	Çalışmamızın karşılığını maddi olarak alamıyoruz	95	88.0
	Hastanede çalışan herkes aynı oranda süreçte görev almıyor	88	81.5
	Yönetim bize takdir, teşekkür davranışlarında bulunmuyor	70	64.8
	Yöneticiler sorunlara yönelik çözümler konusunda yetersiz kalıyor	65	60.2
	Hatalı davranışlarımızla ilgili ceza uygulamakla tehdit ediyor	52	48.1
	Hastane yönetimi pandemi sürecini iyi yönetiyor	42	38.9
Sağlık Bakanlığı hakkında	Pandemi sürecindeki çabalarımızdan dolayı bizi takdir ediyorlar	32	29.6
	Sağlık çalışanlarına düzenli test olanakları sağlanmalıydı	96	88.9
	Sağlık çalışanlarına COVID-19 ek ödeneği her kurumda verilmedi	96	88.9
	Ekonomik kaygılar nedeniyle kısıtlama kararları yetersiz alınıyor	93	86.1
	Özel sağlık kuruluşları COVID-19 tanı/tedavi işlemlerini ücretsiz yapmalıydı	89	82.4
	İzin ve istifa haklarımızın olmamasını doğru bulmuyorum	87	80.6
	Açıklanan verileri gerçekçi bulmuyorum	77	71.3
	Yöneticilerin yetersiz yaklaşımları yüzünden süreç uzayacak	76	70.4
	Meslek örgütleri, sendikaları karar sürecine katmalıydı	75	69.4
	Hastalık tanı/tedavi işlemlerini herkese ücretsiz, eşit ve adil yapıyor	52	48.1
Bilim Kurulunun aldığı kararları hızlı bir şekilde uyguluyor	36	33.3	
Sağlık Bakanı'nın sağlık çalışanlarına yönelik tavrı destekleyici	35	32.4	
Yürüttüğü politikalara güveniyorum	28	25.9	

Süreci şeffaf bir biçimde yürütüyor	22	20.4
-------------------------------------	----	------

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Sağlık çalışanlarının meslek örgütleri, sendikalar, sivil toplum kuruluşlarının pandemi sürecindeki uygulamalarını değerlendirmeleri istendiğinde; %68.5'i (n=74) bu kurumların sağlık çalışanlarına KKE sağlamalarını olumlu bulduğunu, %41.7'si (n=45) evlerinde kalmak istemeyen sağlık çalışanlarına ücretsiz barınma ve beslenme olanağı sağlamalarını olumlu bulduğunu ve %31.5'i (n=34) süreci yönetmeleri konusunda yetkililere yaptıkları uyarıları yeterli bulduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %20.4 (n=22) ise meslek örgütleri, sendikalar, sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil olmalarını gereksiz bulmaktadır.

Tablo 7'de katılımcıların pandemi sonrasında gelecekle ilgili düşünceleri gösterilmiştir.

Tablo 7. Sağlık çalışanlarının gelecekle ilgili düşünceleri (n=108)

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ekonomik olarak kötüye gidiyoruz	96	88.9
Teknolojinin hayatımıza daha fazla gireceğini düşünüyorum	89	82.4
Hastalıkla ilgili belirsizlik karamsar olmama neden oluyor	88	81.5
Tüketim çılgınlığının azalacağını düşünmüyorum	87	80.6
İnsan ilişkilerinin daha iyi olacağını düşünmüyorum	82	75.9
Hayata bakış açım olumsuz yönde değişti, hiçbir şey eskisi gibi olmayacak	81	75.0
Aşı olanaklarının herkese sağlanamayacağı kaygısını duyuyorum	80	74.1
Sahip olduklarımızın değerini daha iyi anlıyorum	74	68.5
Herkesin doğaya karşı daha duyarlı olacağını düşünmüyorum	73	67.6
Gelecekle ilgili kurduğum hayallerin gerçekleşmeyeceğini düşünüyorum	72	66.7
Sağlık çalışanlarına toplumun gösterdiği saygının artacağını düşünmüyorum	70	64.8
Pandemi bittiğinde hiçbir şey eskiye dönmeyecek, hiçbir şey unutulmayacak	66	61.1
Bilimin öne çıkacağı, bilim insanlarına daha fazla değer verileceğini düşünüyorum	47	43.5

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

TARTIŞMA

Epidemik veya pandemik krizlerin sağlık çalışanları üzerinde, özellikle de hastalığa yakalanmış ve karantinede kalmış olanlar için, travma sonrası stres belirtileri ve çeşitli sosyal sorunlara neden olduğu SARS ve MERS hastalıklarında gösterilmiştir (Bai, vd., 2004; Lee, vd., 2018). COVID-19 pandemisi için de, çeşitli ülkelerden ve çeşitli düzeylerdeki sağlık çalışanları üzerine yapılmış olan çalışmalar, benzer yönde olumsuz psikososyal bulgulara ulaşmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulgularda sağlık çalışanlarında yaşadığımız pandemi döneminde önemli düzeylerde depresyon, anksiyete, uykusuzluk ve stres semptomları görülmektedir (Mohsin, vd., 2021; Lenzo, vd., 2021; Kılınçel, vd., 2020; Şahin, vd., 2020; Yeni Elbay, vd., 2020). Sağlık hizmeti sunucusu olmalarının yanında ebeveyn olarak rollerinin olması, mesleki sorumluluk hissetme, bununla birlikte bu yeni hastalıktan ve hastalardan korkma, COVID-19 sırasında çalışarak ailelerini enfeksiyona maruz bırakma potansiyeli sebebiyle suçluluk duyma gibi genellikle karmaşık ve çelişkili düşünce ve duygulara sahip olduklarını gösteren çalışmalar dikkati çekmektedir (Lai, vd., 2020; Ramaci, vd., 2020; Yeni Elbay, vd., 2020). Bizim çalışmamızda katılımcılar sağlık çalışanlarının COVID-19 sürecinde en çok yaşadıkları kaygının, hastalığı aile ve yakınlarına bulaştırma riski ile aile ve sosyal yaşamında gerçekleşen

bozulmalar olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar kendilerinden çok aileleri için endişelenmekte ve pandemi başladıktan sonra hastalığı ailelerine taşımamak için bazı çalışanlar bir süre ya kendileri başka bir yerde yaşamış ya da ailelerini başka bir yere göndermiştir. Ancak kalacak yer bulmakta sorun yaşayanlar da olmuştur. Genellikle bir rahatlık ve destek kaynağı olan sosyal çevreden soyutlanma, sağlık çalışanları üzerindeki psikolojik baskıyı önemli ölçüde artırmaktadır. Yapılan çalışmalarda tükenmişlik riskinin, ön saflarda çalışırken aile evlerinden taşınmayı seçen bireylerde önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Froessl & Abdeen, 2021; Fırat vd., 2021). Hastalığı ailelerine bulaştırmamak için kendi evleri dışında konaklayan sağlık çalışanlarıyla yapılan bir çalışmada anksiyete ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu gösterilmiştir (Oruç, vd., 2021).

Sağlık çalışanları COVID-19 pandemisinin başından beri çalışma ortamlarıyla ilgili önemli olumsuzluklar yaşamaktadır. Çalışmamızda katılımcılar işyerinde çalışma ve dinlenme alanlarının fiziksel olumsuzlukları, KKE eksikliği, görev yerlerinde ve görev sürelerinde sık değişiklik yapılmasını sağlık çalışanlarının yaşadıkları önemli sorunlar olarak belirtmektedir. Bu durumlar çalışanların hastalanma riskini de artırmaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalarda yetersiz KKE'ya sahip olmak ve hastalara bakmak için kaynak eksikliği, anksiyete ve depresyon için önemli risk faktörü olarak tanımlanmaktadır (Bana, 2020; Enli Tuncay, vd., 2020; Froessl & Abdeen, 2021; Mattila, vd., 2021 Singh, vd., 2021). Çalışmamızda katılımcıların belirttiği diğer sorun ağır iş yüküdür. Hasta sayısının artması ile oluşan iş yükündeki artışın yanı sıra, hastalandığı için işe gelemeyen ya da temaslı olduğu için karantinaya alınan iş arkadaşları, COVID-19 hastalığı açısından risk oluşturan kronik hastalığı olan iş arkadaşlarının idari izinli olarak göreve gelmemesi gibi durumlar nedeniyle çalışan sayısındaki azalma, iş yüklerinin daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu durum görev yerlerinde sık değişiklik yapılmasına neden olmakta ve hastane içerisinde kendi işi/mesleği ile ilgili olmayan görevleri yapmak zorunda kalmalarına yol açmaktadır. Çalışmada elde ettiğimiz bu bulgular COVID-19 sürecinde literatürde yer alan bulgularla da benzerlik göstermektedir (Yüncü & Yılan, 2020; Singh vd.,2021; Ersoy vd., 2021; Enli Tuncay, vd., 2020; Mattila, vd., 2021).

Çalışmamızdaki katılımcıların bir bölümü kendilerini COVID-19 sürecinde yaptıkları iş ve çalıştıkları birimler açısından yeterli görmemekteydi. Yapılan bazı çalışmalarda sağlık çalışanlarının düşük mesleki yeterlilik hissettiklerinde depresyon ve anksiyete belirtileri bildirme olasılıkları daha yüksekti (Yeni Elbay vd., 2020; Froessl & Abdeen, 2021).

Çalışmamızda yer alan katılımcılar hastalandıklarında bu süreci yalnız başına geçirmenin psikolojik zorluklarını yaşamıştır. Hastalıkları sürecinde katılımcıların büyük bir bölümü bekledikleri sosyal desteği ailelerinden, iş arkadaşlarından, iş dışındaki arkadaşlarından, işyerindeki yöneticilerden almakla birlikte beşte biri çevresinden herhangi bir destek alamadığını belirtmiştir. Sosyal destek stresli olaylar yaşandığında kişiyi stresin olumsuz etkilerine karşı koruyan bir durumdur. Yapılan çalışmalarda aile ve iş arkadaşlarından alınan desteğin kişinin tükenmişliğini ve anksiyeteyi azalttığı gösterilmiştir (Özbezek vd., 2021; Önen Sertöz vd., 2021; Mattila, vd., 2021; Enli Tuncay, vd., 2020). Başka bazı çalışmalarda işyerindeki meslektaşları ve üstlerinin desteğinin az olmasının çalışmada depresyon, anksiyete ve stresi artırdığı gösterilmiştir (Yeni Elbay, vd., 2020; Froessl, & Abdeen, 2021). Bana'nın çalışmasında (2020) bazı yöneticilerin olumsuz davranışlarının sağlık çalışanlarını etkilediği belirtilmektedir. Bizim çalışmamızdaki katılımcıların bazıları işyerindeki yöneticilerden takdir, teşekkür gibi

destekleyici davranışları pek göremediklerini, hatta hatalı davranışları nedeniyle ceza uygulamakla tehdit edildiklerini belirtmiştir. DSÖ, COVID-19 için son derece risk altında olan sağlık çalışanlarına gerekli psikolojik ve sosyal desteğin verilmesinin, uygun çalışma ve dinlenme koşullarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (WHO, 2021).

COVID-19'un yeni görülen bir hastalık olması, etkin bir tedavisinin olmaması ve hastalık süreci ve sonrasında kişinin sağlık durumunda olacaklar konusundaki belirsizlikler kişilerdeki kaygının artmasında önemli olmaktadır. Çalışmamızdaki katılımcılar hastalığı şiddetli bir şekilde geçirmekten, hastalık geçtikten sonra sekel kalmasından, yoğun bakıma yatmaktan veya hayatını kaybetmekten korktuğunu belirtmişti. Hastalanan sağlık çalışanları Sağlık Bakanlığı'nın belirlediği tedaviyi uygulamakla birlikte yaklaşık yarısı sirkeli/tuzlu su içmek, gargara yapmak, soğan/sarımsak yemek veya suyunu içmek gibi bazı bilimsel olmayan uygulamalar da yapmıştı. Sağlık eğitimi almamış olan kişilerde bu tür uygulamaların olması beklenebilir ancak sağlık çalışanlarında da görülmesi çalışmanın dikkat çekici bulgularından birisidir. Hastalıkla ilgili belirsizlikler, kişilerin kendisini çaresiz hissetmesi bu tür davranışlara yönlenmesine neden olabileceğini düşündürmüştür.

Sağlık çalışanlarının sosyal dışlanma ve damgalanma sorunları ile COVID-19'dan önceki epidemi ve pandemi süreçlerinde de karşılaşmış oldukları gösterilmiştir. Bu dışlanma ve damgalanma deneyiminin gerisindeki ana neden, sağlık çalışanlarının bulaş kaynağı olarak görülmeleridir (Perry & Donini-Lenhoff, 2010; Bai vd., 2004; Williams vd., 2011). COVID-19 için de önceki salgınlarda gözlenenlere benzer dışlanma ve damgalanma pratiklerinin genel olarak geçerli olduğu gösterilmiştir. Yapılan çalışmalarda sağlık çalışanlarının toplu taşıma araçlarını kullanmalarına izin verilmediği veya yanına oturulmadığı, kendileriyle konuşulmadığı, statü kaybı yaşadıkları, kiralık apartmanlardan tahliye edildiği, apartman yöneticisinin kapısının önünü ilaçlattığı, üzerine dezenfektan sıkanların olduğu, sokakta hakarete uğradığı, hatta görevlerini yerine getirirken saldırıya uğradıkları, arkadaş ve akrabalarının kendilerinden uzak durdukları bildirilmektedir (Bana, 2020; Singh, & Subedi, 2020; Pettit Bruns, vd., 2020; Taylor vd., 2020; Bagcchi, 2020; Dickson & Adu Mensah, 2020; Khalid vd., 2021). Ayrıca yapılan bir çalışmada toplum güvenliği için sağlık çalışanlarının toplum içine çıkmamaları, özgürlüklerine bazı kısıtlamalar getirilmesi, COVID-19 hastalarını tedavi eden sağlık çalışanlarının ailelerinden ve toplumdan izole edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Taylor vd., 2020). Sağlık çalışanlarında damgalanma yaşadıklarını hissetme sıklığı yapılan bazı çalışmalarda %51.2-%58.2 olarak belirtilmiştir (Bana, 2020; Khalid vd., 2021). Bizim çalışmamızda, sağlık çalışanlarının hissettiği dışlanma ve damgalanmanın daha yüksek düzeyde (%67.6) olduğu görülmektedir. Katılımcılar sadece tanımadıkları/uzak çevresindeki kişilerin damgalamasına maruz kalmamış, aynı zamanda arkadaş ve komşu gibi yakın çevresinin dışlamasıyla da karşı karşıya kalmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da bizim çalışmamızdaki ile aynı durum gösterilmiştir (Yüncü & Yılan, 2020; Dickson & Adu Mensah, 2020; Khalid vd., 2021). Çalışmamızda sıklığı az da olsa katılımcıların hakaret veya saldırıya da uğradıkları görülmektedir. Bu tür sert davranışlar sağlık çalışanlarının hali hazırda yaşadığı stresi daha fazla arttıracaktır. Yanlış anlamalar, söylentiler ve yanlış bilgiler damgalama ve ayrımcılığa katkıda bulunur. Bu durumda halkı hedefleyen uygun sağlık eğitimi çalışmaları ile doğru bilgileri yaygınlaştırmak, halkı yanlış bilgi tüketmenin ve paylaşmanın zararları konusunda eğitmek hem sağlık çalışanlarının hem de COVID-19'dan kurtulanların sosyal tacizlerini önlemenin etkili yöntemleridir. Ayrıca toplum liderleri ile

işbirliği yapmak bu tür yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesinde yararlı olabilir. Toplum, sağlık çalışanlarını damgalayarak ve ayrımcılık yaparak psikolojik sıkıntılarını artırmak yerine, onlara ellerinden gelen desteği sunmalıdır. Ayrıca sağlık çalışanlarına müdahalede bulunmak üzere akran destek gruplarının geliştirilmesi ruh sağlıklarının korunmasında önemli olacaktır (Chopra & Arora, 2020; Bagcchi, 2020; Dickson, & Adu Mensah, 2020).

Çalışmamıza katılan sağlık çalışanları sadece iş dışındaki çevresi tarafından dışlanmaya uğramamıştı. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi iş arkadaşlarının sosyal desteğini gördüklerini belirtmelerinin yanı sıra, her 10 katılımcıdan birisi iş arkadaşlarından olumsuz davranışlar gördüklerini ve bu durumun kendilerini psikolojik olarak kötü hissetmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Hatta sayısı az olmakla birlikte psikolojik destek almaya başlayan çalışan da olmuştur. Yapılan bir çalışma, iş arkadaşları tarafından gerçekleştirilen damgalamanın boyutundaki şiddet nedeniyle ciddi psikolojik sıkıntılar yaşayan ve psikiyatrik destek almaya başlayan bir sağlık çalışanına dikkat çekmektedir (Grover vd., 2020). Başka bir çalışmada COVID-19 hastalarına bakım/televi veren sağlık personelinin kendi içlerinde iş ilişkileri olumlu yönde etkilenirken, diğer personelle sosyal mesafenin arttığı, ilişkilerin geçici olarak askıya alındığı belirtilmiştir (Fırat vd., 2021). SARS salgını sırasında da hastalarla daha çok teması olan sağlık çalışanlarının daha az veya hiç teması olmayanlar tarafından ayrımcılığa uğradıkları belirtilmiştir (Williams vd., 2011). Sağlık çalışanlarına kendi meslektaşlarını ayrımcılığa uğratmamaları ve damgalamamaları için eğitim verilmeli, arkadaşlarını desteklemeleri sağlanmalıdır.

Çalışmamızın önemli bir bulgusu, dışlanma ve damgalanma algılarının katılımcıların sosyodemografik nitelikleri ile değişkenlik göstermiyor olmasıdır. Bu durum, sağlık çalışanının cinsiyeti, yaşı, mesleği, COVID-19 biriminde çalışması gibi özelliklerinden bağımsız olarak sadece sağlık çalışanı olmasından dolayı enfeksiyonu hastaneden alıp çevresindeki kişilere taşıma riskinin damgalanmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Bana'nın (2020) çalışmasında çalışmamıza benzer şekilde yaş ve eğitim durumu ile damgalanma arasında bir ilişki belirlenmemiştir ancak meslek grupları açısından farklılık izlenmiştir. Hemşirelerin, teknisyen/teknikerlere göre daha fazla sosyal damgalanma algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmada bu durum hemşirelerin teknisyen/teknikerlere göre daha fazla doğrudan hastalarla temas etmelerine bağlanmıştır.

Salgın süreçlerinde sağlık çalışanlarının yaşayabilecekleri sosyal ilişki değişimlerinin bir başka yönü, halkın sağlık çalışanları hakkındaki takdir ve minnet algılarının, dışlama ve damgalama ile bir arada görülmesidir. COVID-19 salgını sırasında sağlık çalışanları, popüler medyada ve hükümet liderleri tarafından kahramanlar olarak geniş çapta övüldü. Dünyanın her yerinde, insanların sağlık çalışanlarını alkışlaması bir akşam ritüeli haline geldi. Ancak bu durum onların sağlık çalışanlarına ayrımcılık uygulamalarına engel olmadı (Taylor, vd., 2020). Türkiye'de de COVID-19 sürecinde sağlık çalışanlarının özverili çalışmaları başta Sağlık Bakanı'nın kendisi tarafından olmak üzere, özellikle medyada, öne çıkarılan unsurlardan olmuştur. DSÖ Genel Direktörü 74. Dünya Sağlık Asamblesi'nde yaptığı açılış konuşmasında sağlık çalışanlarının kahramanca şeyler yaptıklarını ancak onların süper kahramanlar olmayıp, herkes gibi insanlar olduklarını belirtmiştir. Daha sağlıklı, daha güvenli ve daha adil bir geleceğe ulaşmak için, her üye devletin acilen sağlık ve bakım işgücünü koruması ve yatırım yapması gerektiğini belirtmiştir (WHO, 2021). Çalışmamızdaki katılımcılar, sağlık çalışanlarının pandemi sürecinde

kahraman olarak ilan edilmelerinin, alkışlı destek uygulamalarının hoşlarına gittiğini ve kendileriyle gurur duyduklarını belirtirken, mesleğinin sadece manevi tatmin olarak görülmesinden rahatsız olan ve bu unvanın yaptıkları yanında yetersiz kaldığını düşünenler de vardı. Çalışanların izin ve istifa haklarının ortadan kaldırılması, çalışma ve nöbet sürelerinin uzun olması, özverili çalışmanın maddi karşılığının alınamaması, yaşanan ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunların halk nezdindeki takdir ve minnetin önüne geçtiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları çalıştıkları hastaneye başvuran bazı hastaların “COVID nedeniyle ek para alıyorsunuz, daha fazla çalışmalısınız” şeklinde ifadelerinin kendilerini rahatsız ettiğini belirtmiştir. Bana'nın (2020) çalışmasında da ‘almadığımız halde yüksek ücret aldığımızın düşünülmesi/dile getirilmesi’ ifadesi sağlık çalışanlarını en çok rahatsız eden durumlardan birisi olduğu bildirilmiştir. Pandemi döneminde emeklilik/istifa haklarının serbest bırakıldığı dönemde görevinden ayrılan hekimler ile yapılan bir çalışmada katılımcılar takdir ve destek görmemenin tetiklediği hayal kırıklığının kararlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (Altınışık Ergur, vd., 2021).

Çalışmamızda katılımcıların çalıştıkları kurum ve Sağlık Bakanlığı'nın pandemi sürecindeki uygulamaları konusunda çoğunlukla olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Pandemi sürecinde hastalığa yakalanmak konusunda en fazla risk altındaki meslek grubu olarak sağlık çalışanlarına ek ödenek verileceği yöneticiler tarafından belirtmekle birlikte kendilerine bu şekilde bir ödemenin yapılmaması, çalışmalarının maddi karşılığını alamamaları katılımcıları rahatsız eden bir durumdur. Bu bulgu Türkiye’de yapılan başka çalışmalarda da dile getirilmiştir. Salgın süreçlerinde sağlık çalışanlarına tazminat desteği verilmesi motivasyonlarını artıracaktır (Yüncü & Yılan, 2020; Bana, 2020; Enli Tuncay vd., 2020). Çalışmamıza katılanların yaklaşık yarısı bu işi bırakma şansları olsa kesinlikle bunu değerlendireceğini belirtmiş, üçte biri istifa etmeyi, beşte biri emekli olmayı düşünmüştür. Ancak pandemi sürecinde yöneticiler tarafından bazı dönemlerde sağlık çalışanlarının izin ve istifa haklarını kullanmaları engellenmiştir. Bu durum katılımcılar tarafından olumsuz karşılanan durumlardan birisidir. Bu hakların kaldırılması nedeniyle çocuğu olan çalışanlar çocuğuna bakacak kişi veya yer bulmakta zorluk yaşadığını belirtmiştir. Yapılan bir çalışmada da sağlık çalışanları istifa etmeyi düşündüğünü ve bu dönemde istifa haklarının kaldırılması nedeni ile kızgınlık yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ersoy vd., 2021). Çalışmamızda katılımcıların belirttiği bir diğer sorun, hastanede bazı çalışanların süreçte kendilerinden daha az görev almalarıdır. Özellikle böyle yeni ve bilinmeyen bir hastalıkta aynı işyerindeki başka kişilere kıyasla daha fazla çalışmak daha çok hastalanma riskini getirebilir. Bazı çalışanların kayırıldığının düşünülmesi iş barışının olumsuz etkilenmesine neden olacaktır. Çalışanlar arasında ayrımcılık yapılması, takdir görmemek, bir sorunla karşılaştığında yöneticilere ulaşamamak, yöneticilerin süreci iyi yönetememesi, şeffaf olmayan bir yönetim, bazı haklarının kısıtlanması gibi yaşanan durumlar sağlık çalışanlarının çalışma şevkini kırabilir. Yapılan bir çalışmada hekimler, meslektaşlarının gösterdiği kaçınma davranışı nedeniyle mesleğe, iş yerinde adaletsiz görev paylaşımı ve organizasyon sorunları nedeniyle bağlı oldukları kuruma inançlarını yitirdiklerini belirtmişlerdir (Altınışık Ergur, vd., 2021). Bana'nın çalışmasında (2020) sürecin iyi yönetilmemesi, yönetimin baskısı ve mesleki hiyerarşinin fazlasıyla hissedilmesi katılımcılar tarafından önemli konular olarak belirtilmiştir. Çalışmamızda katılımcılar, Bakanlık düzeyinde yöneticilerin ekonomik kaygılar yüzünden yeterli önlemi almamaları nedeniyle sürecin daha uzun süreceğini belirtmiştir. Ayrıca COVID-19 ile ilgili

açıklanan verilerin gerçekçi olmadığını düşünmektedirler. Pandemi sürecinde özellikle doğru bilgilere ulaşmak kritik rol oynamaktadır. Toplum düzenli bilgi akışıyla desteklenmezse korku ve endişe daha fazla yayılabilir ve şiddeti artabilir (Enli Tuncay, vd., 2020). Çalışmamızdaki katılımcıların bakanlığın açıkladığı verilerin doğru olmadığını düşünmesi, yöneticilere olan güvensizlikleri pandemi ile ilgili endişelerinin artmasına neden olabilir.

Katılımcıların gelecekle ilgili beklentileri genellikle olumsuzdur. Hayata bakış açılarının olumsuz yönde değiştiğini, pandemi bittikten sonra hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağını düşünmekte, gelecekle ilgili kurdukları hayallerin gerçekleşmeyeceğinden kaygılanmaktaydılar. Yapılan bir çalışmada sağlık çalışanları yaşamın ağırlığının arttığını ve kendilerini çıkmazda hissettiklerini belirtmiştir (Ersoy, vd., 2021). Çalışmamızdaki katılımcılar kendi gelecekleri ile ilgili olan kaygılar yanında toplumsal olarak ta bazı kaygılar yaşamaktaydı. Bu kaygılar arasında, ekonominin kötüye gideceği, tüketim çılgınlığının azalmayacağı, insanların birbirleriyle ilişkilerinin daha iyi olmayacağı yer almaktadır. Pandemi sürecinde bilimin öneminin biraz daha öne çıkması beklenirken katılımcılar bu konuda da karamsardılar. Bilime, bilim insanına ve özelde sağlık çalışanına daha fazla değer verilmeyeceğini düşünüyorlardı. Bana'nın çalışmasında (2020) da katılımcılar sağlık çalışanı ile gurur duyulması ve değerinin anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Pandeminin başından beri dikkat çekilen bir konu da insanın doğaya verdiği zarar, yaşam alanlarını ve alışkanlıklarını değiştirmeleri sonrası hayvanlardan insanlara bulaşan hastalıklarda meydana gelen artışlar ve yaşadığımız pandeminin bu alanda bir son olmayacağıdır. Bununla birlikte katılımcılar gelecekte insan davranışlarında bir değişiklik beklememekte ve insanların doğaya karşı duyarlı olacaklarını düşünmemektedir. Sağlık çalışanlarının gelecekle ilgili bireysel ve toplumsal olarak yaşadıkları bu kaygıların günlük yaşantılarındaki stresi de artırarak sağlıklı olmalarını engelleyeceği düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulguların bir ildeki tek bir hastanede çalışan katılımcılara odaklanması, Türkiye'nin tamamına genellenemeyecek olması kısıtlılığını oluşturmaktadır. Ancak elde edilen bulgular hem Türkiye ve diğer bazı ülke örnekleri, hem de SARS ve MERS gibi önceki salgın süreçleri hakkındaki sonuçlar ile tutarlıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 salgını, İspanyol Gribi'nden bu yana geçen yaklaşık bir asırlık dönemde dünyanın gördüğü en yıkıcı salgın hastalık süreci olmaktadır. Bu çalışmanın, salgının görece erken bir döneminde hastalığa yakalanan sağlık çalışanlarının sosyal ilişkilerindeki değişimleri araştırma amacıyla tasarlanan ve Türkiye için doğrudan hastalığa yakalanmış sağlık çalışanlarına odaklanan ilk çalışma olduğu düşünülmektedir.

Sosyal ilişkilerdeki değişim, özellikle de dışlanma-damgalanma sorunları ve aile-iş-sosyal yaşam dengesindeki bozulmalar, sağlık çalışanlarının refahını olumsuz etkileyen dinamikler olarak tespit edilmektedir. Çalışmaya katılanların yaklaşık üçte ikisinin sosyodemografik özelliklerinden bağımsız olarak sadece sağlık çalışanı oldukları için damgalanmaya uğradığı görülmektedir. Toplumun COVID-19 tanısı almış sağlık çalışanlarına yönelik sosyal damgalama ve dışlanma davranışlarını engelleyebilmek için bilinç düzeyinin artırılması, hastalıkla ilgili doğru bilgileri alabilecekleri kaynaklar konusunda eğitilmeleri yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Yanlış bilgileri yaymaya çalışanların engellenmesi için yöneticilerin gerekli yasal

düzenlemeleri yapması önemlidir. Bunun yanında işleri nedeniyle hastalanan sağlık çalışanlarına yönelik damgalanmayı engellemek için sağlık mesleklerinin saygınlığını artırma yönünde çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir. Sağlık çalışanları ile sağlık kurumuna başvuran hastalar arasında güvene ve saygıya dayalı bir ilişkinin sağlanması önemlidir.

Katılımcıların hastalandıkları dönemde süreci tek başlarına geçirmeleri nedeniyle yaşadıkları olumsuz duygu ve düşüncelerin azaltılması için ailenin, çalışma arkadaşları ve iş dışındaki arkadaşlarının sosyal destek sağlamaları önemlidir. Ayrıca hastane yönetiminden gelen olumlu tepkiler ve destekler de çalışanların motivasyonunu artıracaktır. Gerek hastalıkları sürecinde gerekse iyileşip işe dönmeleri sonrasında sağlık çalışanlarının benlik saygılarını artıracak, kendilerini ruhsal olarak iyi hissetmelerini sağlayacak eğitim programları hazırlanmalıdır.

Hastalıktan iyileşerek görevine dönen sağlık çalışanlarına çalıştığı kurum tarafından COVID-19 hastalığı konusunda yeni gelişmelerden haberdar olmalarını sağlayacak eğitim çalışmaları yapılması çalışanın mesleki olarak kendini daha yeterli hissetmesine yardımcı olacaktır. Bu durum kaygı düzeyinin azalmasını sağlayacaktır. Katılımcıların bazıları çalışma ortamlarında iş arkadaşlarının veya üst kademedekilerin hastalanmaları nedeniyle kendilerine yönelik olumsuz davranışları olduğunu belirtmiştir. Kurumsal olarak bu durumu engellemek için çalışanlara ekip ruhunu geliştirmeye yönelik eğitim çalışmaları yapılmalı, çalışanların motivasyonları artırılmaya çalışılmalıdır. Kurum yöneticileri ayrıca iş sağlığı ve güvenliği açısından, hastalanan sağlık çalışanının işine başlaması sonrasında çalışma ortamlarını ve çalışma koşullarını düzenleyici önlemleri almalı, bunu yaparken de çalışanlara adil ve eşit davranmalıdır. Tüm bunlara ek olarak çalışanların kendilerini ve hastaları korumak için yeterli düzeyde KKE sağlamalıdır.

Politika yapıcılar, sadece pandemi riskini azaltmak veya sağlık sisteminin taşıma kapasitesini başarıyla yönetmek amaçlarına değil, aynı zamanda sağlık çalışanlarının hem çalışma ortamı hem de işyeri dışındaki refah düzeylerine yönelik olarak da gerekli adımları hayata geçirmeye odaklanmalıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğu Sağlık Bakanlığı'nun pandemi ile ilgili toplumla paylaştığı verilere güvenmediklerini belirtmiştir. Sağlık Bakanlığı'nun hastalıkla ilgili detaylı verileri sağlık çalışanları ile paylaşması çalışanların yönetime güvenmesini sağlayacaktır. Sağlık hizmetlerinin yürüyebilmesi için pandeminin başlarında sağlık çalışanlarının izin ve istifa haklarının kaldırılması nedeniyle katılımcılardan bazıları çocuklarına bakacak kişi/yer bulmakta sorun yaşamıştır. Bu durumu hızlı bir şekilde çözmek yönetime düşen bir sorumluluk olmalıdır. Çalışmaya katılan sağlık çalışanları hastalandıktan sonra kendileri için kaygılanmalarının yanı sıra kendine bir şey olursa ailelerinin ne yapacağı konusunda endişelenmektedir. Bu nedenle, hasta olan sağlık çalışanlarının özlük haklarının iyileştirilmesi, COVID-19 hastalığının bir meslek hastalığı olarak tanımlanması ve buna göre mevzuatın hazırlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda sağlık çalışanlarının COVID-19'a yakalanmaları ile birlikte yaşadıkları sorunlar ve hayatlarında gerçekleşen değişimler araştırılmıştır. Yapılacak nitel çalışmalarla hastalanan sağlık çalışanlarına yönelik sosyal, ekonomik ve psikolojik destek mekanizmalarının neler oldukları araştırılmalı ve uygun politika değişimleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altınışık Ergur, G., Nuhoglu, Ş., Çobanoğlu, C., Çetin, N., Bostan, P., & Ergur, A. (2021). Adanmışlıktan tükenmişliğe, tükenmişlikten vazgeçişi: COVID-19 pandemisi'nde istifa eden/emekli olan hekimlerin çığığı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41(1), 73-102. <https://doi.org/10.26650/SJ.2021.41.1.0078>
- Bagcchi, S. (2020). Stigma during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 20, 782. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30498-9](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30498-9)
- Bai, Y., Lin, C.C., Lin, C.Y., Chen, L.Y., Chue, C.M., & Chou, P. (2004). Survey of stress reactions among health care workers involved with the SARS outbreak. *Psychiatr Serv*, 55(9), 1055-7. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.55.9.1055>
- Bana, P.E. (2020). Evaluation of the negative situations and social stigma perception of healthcare employees in the covid-19 outbreak process. *Research Journal of Business and Management*, 7(4), 288-298. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2020.1325>
- Chopra, K.K., & Arora, V.K. (2020). COVID-19 and social stigma: Role of scientific community. *Indian Journal of Tuberculosis*, 67, 284-285. <https://doi.org/10.1016/j.ijtb.2020.07.012>
- Dickson, A. & Adu Mensah, J. (2020). The psychological distress and mental health disorders from COVID-19 stigmatization in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open*, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100186>
- Enli Tuncay, F., Koyuncu, E., & Özel, Ş. (2020). Pandemielerde sağlık çalışanlarının psikososyal sağlığını etkileyen koruyucu ve risk faktörlerine ilişkin bir derleme. *Ankara Med J*, 2, 488-501. <https://doi.org/10.5505/amj.2020.02418>
- Ersoy, S., Özkahraman Koç, Ş., & Ersoy, İ.H. (2020). COVID-19'lu hastalara tedavi ve bakım veren sağlık çalışanlarının görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 15(6),1037-1049. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43662>
- Fırat, M., Kanbay, Y., Utkan, M., Demir Gökmen, B., & Okanlı, A. (2021). COVID-19 pandemisinde hizmet veren sağlık çalışanlarının psikososyal zorlanmaları: Türkiyeden nitel bir çalışma. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 6(13), 74-80. <http://dx.doi.org/10.46648/gnj.240>
- Froessler, L.J., & Abdeen, Y. (2021). The Silent Pandemic: The psychological burden on frontline healthcare workers during COVID-19. *Psychiatry Journal*, 1-21. <https://doi.org/10.1155/2021/2906785>
- Grover, S., Singh, P., Sahoo, S. & Mehra, A. (2020). Stigma related to COVID-19 infection: Are the health care workers stigmatizing their own colleagues? *Asian Journal of Psychiatry*, 53, 102381. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102381>
- Jianbo, L., Simeng, M., Ying, W., Zhongxiang, C., Jianbo, H., Ning, W., Jiang, W....., & Shaohua, H. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health careworkers exposed to coronavirus disease 2019. *JAMA Network Open*, 3(3), e203976. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>

- Khalid, M.F, Alam, M., Rehman, F. & Sarfaraz, R. (2021). Stigmatization of healthcare workers during the COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 15(6), 1379-83. <https://doi.org/10.53350/pjmhs211561379>
- Kılınçel, Ş., Tuncer Issı, Z., Kılınçel, O., Akpınar Aslan, E., Ay, R., Erzin, G., Çelikbaş, Z., & Akkaya, C. (2020). Effects of Coronavirus (COVID-19) pandemic on health anxiety levels of healthcare professionals. *J Contemp Med*, 10(3), 312-318. <https://doi.org/10.16899/jcm.767377>
- Lee, S.M., Kang, W.S., Cho, A.R., Kim, T., & Park, J.K. (2018). Psychological impact of the 2015 MERS outbreak on hospital workers and quarantined hemodialysis patients. *Comprehensive Psychiatry*, 87, 123-127. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.10.003>
- Lenzo, V., Quattropiani, M.C., Sardella, A., Martino, G., & Bonanno, G.A. (2021). Depression, anxiety, and stress among healthcare workers during the COVID-19 outbreak and relationships with expressive flexibility and context sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 12, 623033. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623033>
- Mattila, E., Peltokoski, J., Neva, M.H., Kaunonen, M., Helminen, M., & Parkkila, A.K. (2021). COVID-19: anxiety among hospital staff and associated factors. *Annals of Medicine*, 53(1), 237-246. <https://doi.org/10.1080/07853890.2020.1862905>
- Mofijur, M., Rizwanul Fattah, I.M., Asrafal Alamb, Md., Saiful Islam, A.B.M., Ong, H.C., Ashrafur Rahman, S.M., Najafi, G., Ahmed, S.F., Alhaz Udding, Md., & Mahliaa T.M.I. (2021). Impact of COVID-19 on the social, economic, environmental and energy domains: Lessons learnt from a global pandemic. *Sustainable Production and Consumption*, 26, 343-359. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.10.016>
- Mohsin, S.F., Agwan, M.A., Shaikh, S., Alsuwaydani, Z.A., & Al-Suwaydani, S.A. (2021). COVID-19: Fear and anxiety among healthcare workers in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *INQUIRY*, 58, 1-8. <https://doi.org/10.1177/00469580211025225>
- Oruç, M.A., Yavuz, E., Ayar, N., & Yılmaz, M. (2021). COVID-19 pandemisi nedeniyle misafirhane ve otellerde konaklamayı tercih eden sağlık çalışanlarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *TJFMPC*, 15(4), 769-775. <https://doi.org/10.21763/tjfm.986453>
- Önen Sertöz, Ö., Kuman Tunçel, Ö., Sertöz, N., Hepdurgun, C., İşman Haznedaroğlu, D., & Bor, C. (2021). Üçüncü basamak bir üniversite hastanesinde covid-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik: psikolojik destek ihtiyacının değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 32(2), 75-86. <https://doi.org/10.5080/u25964>
- Özbezek, B.D., Paksoy, H.M., & Çopuroğlu, F. (2021). Covid-19 Pandemi döneminde sağlık çalışanlarının sosyal destek algılarının tükenmişlik düzeyine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 413-434. <https://doi.org/10.21733/ibad.951414>
- Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V.G., Papoutsis, E., & Katsaounou, P. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, Behavior and Immunity*, 88, 901-907. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.026>

- Perry, P., & Donini-Lenhoff, F. (2010). Stigmatization complicates infectious disease management. *American Medical Association Journal of Ethics*, 12(3), 225-230. <https://doi.org/10.1001/virtualmentor.2010.12.3.mhst1-1003>
- Pettit Bruns, D., Kraguljac, N.V., & Bruns, T.R. (2020). COVID-19: Facts, cultural considerations, and risk of stigmatization. *Journal of Transcultural Nursing*, 31(4), 326-332. <https://doi.org/10.1177/1043659620917724>
- Ramaci, T., Barattucci, M., Ledda, C., & Rapisarda, V. (2020). Social Stigma during COVID-19 and its impact on HCWs outcomes. *Sustainability*, 12, 3834. <https://doi.org/10.3390/su12093834>
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of COVID-19: New Perspectives of Well-Being. *Front. Psychol*, 11, 577684.
- Singh, R., & Subedi, M. (2020). COVID-19 and stigma: Social discrimination towards frontline healthcare providers and COVID-19 recovered patients in Nepal. *Asian Journal of Psychiatry*, 53,102222. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102222>
- Singh, R., Subedi, M., Sunar, C.B., Pant, S., Singh, B., Shah, B., & Mahato, S. (2021). Association of social stigma of COVID-19 with work satisfaction, burnout and fatigue among health care workers in Nepal. *Global Psychiatry Archives*, 4(2), 180-190. <https://doi.org/10.52095/gp.2021.3838.1027>
- Şahin, M.K, Aker, S., Şahin, G., & Karabekiroğlu, A. (2020). Prevalence of depression, anxiety, distress and insomnia and related factors in healthcare workers during COVID-19 pandemic in Turkey. *Journal of Community Health*, 45, 1168–1177. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00921-w>
- Taylor, S., Landry, C.A., Rachor, G.S., Paluszek, M.M & Asmundson, G.J.G. (2020). Fear and avoidance of healthcare workers: An important, under-recognized form of stigmatization during the COVID-19 pandemic. *J. Anxiety Disorders*, 75, 102289. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102289>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. Türkiye haftalık COVID-19 tablosu. 26 Şubat-4 Mart 2022. e <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Türk Tabipleri Birliği. Sağlık Bakanlığı Önünden Seslendik: “Pandeminin Ağır Sonuçlarının Sorumlularını Biliyoruz! Kaybettiklerimizi Saygıyla Anıyoruz”. https://www.ttb.org.tr/kollar/COVID19/haber_goster.php?Guid=7c7a0054-a12f-11ec-89f8-6d5c8480f757
- Williams, J., Gonzalez-Medina, D., & Le, Q. (2011). Infectious diseases and social stigma. *Applied Technologies & Innovations*, 4(1), 58-70. <https://doi.org/10.15208/mhsj.2011.127>
- World Health Organization. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int>
- World Health Organization. Closing the gap in a generation health equity through action on the social determinants of health. Geneva, 2008. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-IER-CSDH-08>

- World Health Organization. Director-General's opening remarks at the World Health Assembly. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/director-general-s-opening-remarks-at-the-world-health-assembly---24-may-2021>
- World Health Organization. COVID-19: Occupational health and safety for health workers. file:///D:/Users/ME%C3%9C/Downloads/WHO-2019-nCoV-HCW_advice-2021.1-eng%20(1).pdf
- Yakut, E., Kuru, Ö., & Güngör, Y. (2020). Sağlık personelinin COVID-19 korkusu ile tükenmişliği arasındaki ilişkide aşırı iş yükü ve algılanan sosyal desteğin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 241-262.
- Yeni Elbay, R., Kurtulmuş, A., Arpacioğlu, S., & Karadere, E. (2020). Depression, anxiety, stress levels of physicians and associated factors in Covid-19 pandemics. *Psychiatry Research*, 290, 113130. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113130>
- Yüncü, V., & Yılan, Y. (2020). COVID-19 pandemisinin sağlık çalışanlarına etkilerinin incelenmesi: Bir durum analizi. *Iğd Üniv Sos Bil Der, Ekim Ek Sayı*, 373-401.



Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Teacher Opinions on Transition to Secondary Education

Vedat Çakıoğlu^{1*}

Hüseyin Ergen²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Teacher, Ministry of National Education, Turkey
wedatcakioğlu@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9948-5612>

² Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye,
Assoc. Prof., Mersin University, Turkey,
ergen@mersin.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2611-1863>

Makale geliş tarihi / First received : 06.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 15.05.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale 2. yazarın danışmanlığında 1. yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Araştırmanın verileri 2019 yılında toplandığı için makalemizde etik kurulu izni alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Veriler Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (34776202-605.01-E.20804919 sayılı) alındıktan sonra toplanmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 30%

Atıf bilgisi / Citation:

Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69.

ÖZ

Bu çalışmada ortaöğretime geçiş sistemi bir bütün olarak ele alınıp, sistemlerinin karşılaştırılması, işlevsel ve işlevsel olmayan uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili, Mut ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul branş öğretmenleri arasından seçilmiş katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmış, katılımcılar; branş, çalıştığı eğitim bölgesi ve sınav sistemi değişikliği yaşantısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış bu amaçla 24 öğretmenle 2019 yılında yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda bulgular; ortaöğretime geçiş sistemini etkileyen etmenler, ortaöğretime geçiş süreci ve ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin çıktılar şeklinde üç temaya ayrılmıştır. Ayrıca çalışmada ortaöğretime geçiş sistemi fırsat eşitliği açısından incelenmiş ve ortaöğretime geçiş sistemine yönelik katılımcı önerilerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaöğretime geçişte 2018 yılında yapılan değişiklik, katılımcıların sisteme ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde etkilemiştir. Olumsuz bakış açısının sebebi olarak değişikliğin uygulanış biçimi gösterilmiştir. Katılımcılar, bir önceki ortaöğretime geçiş sistemi olan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sisteminin olumlu taraflarından bahsederek köklü değişiklik yapılmasını eleştirmişlerdir. Ortaöğretim kurumuna yerleştirme konusunda plansızlıkların olduğunu ifade etmiş, öğrencilerin ve velilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. Sistem değişikliklerinin eğitimin tüm paydaşlarında olumsuz psikolojik çıktılara neden olduğunu, geleceğe yönelik umutsuzluk ve güvensizlik yarattığını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca fırsat eşitliği sağlanması yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklikler yapılırken daha özenli, planlı ve tüm paydaşların dâhil edilerek değişiklik yapılması gerektiğini ve köklü değişikliklerden kaçınılması gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar kelimeler

Ortaöğretime geçiş sistemi, merkezi sınav sistemi, sistem değişimi, eğitimde fırsat eşitliği.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to deal with the secondary education transition system as a whole, to compare the systems, and to determine the functional and non-functional applications. Qualitative method was used in the research. Study group of research was selected among secondary school branch teachers working in Mut district of Mersin province. Maximum diversity technique was used to determine the study group. Participants were determined by considering their branches, education region and the experience of examination system change. Data were collected through a semi-structured interview form, and for this purpose, face-to-face interviews were conducted with 24 teachers in 2019. After the content analysis, findings were divided into three themes: factors affecting transition system, transition process, and outcomes related to transition system. In addition, system of transition to secondary education was also examined in terms of equality of opportunity and participant views were included for a better secondary education transition system design. According to findings, 2018 changes made in transition to secondary education negatively affected participants' perspectives on the system. The way the change was implemented was cited as the reason for negative point of view. Participants criticized the radical change by mentioning positive aspects of previous secondary education transition system, TEOG (Transition from Basic Education to Secondary Education). They stated that there is no plan for placement in secondary education institutions and they emphasized that students and parents are negatively affected by this situation. They stated that system changes cause negative psychological consequences for all stakeholders of education and create hopelessness and insecurity for the future. Participants also expressed their views on providing equal opportunities. They argued that when making changes in the secondary education system, changes should be made more carefully, in a planned manner, involving all stakeholders, and radical changes should be avoided.

Keywords

Transition to secondary education, central examination system, system modification, equality of opportunity in education.

GİRİŞ

Belirli okullara talepte oluşan fazlalık kademeler arası geçiş sistemlerinde sorun yaratmaktadır. Eşitsizlik ve etkinlik kaygılarını azaltabilmek için kademeler arası geçiş sistemlerinin iyi yapılandırılması gerekmektedir. Türkiye’de ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte merkezi sınav sistemi kullanılmaktadır. Öğrenciler bu süreç sonunda belirli ölçütlere göre seçilmekte ve yerleştirilmektedir. Buradaki amaç hem seçim yapabilmek hem de doğru yönlendirme yapabilmektir. Ortaöğretime geçiş dönemi; fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimleri içeren ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde çocukların doğru tercihlerde bulunarak istedikleri bir ortaöğretim kurumuna yerleşmesi önemlidir. Öğrencilerin hassas bir dönemde olduğu bu süreci aileler de önemsemektedir. Ailelerin gözünde nitelikli bir üniversiteyi kazanmanın temeli iyi bir ortaöğretim kurumuna yerleşmektir (Bal, 2011). ÖSYM’nin her yıl yayınladığı lisans programına yerleşme oranları velilerin görüşlerini destekler niteliktedir (ÖSYM, 2021). Nitelikli bir üniversite ise daha iyi istihdam olanaklarına ve nihayetinde daha iyi bir geleceğe işaret etmektedir.

Ortaöğretime geçiş sürecinde son 20 yılda bir istikrar sağlanamamıştır. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim dönüşümü ile birlikte ortaöğretime geçişte ilk defa merkezi sınav uygulaması kullanılmıştır (Kardeş-Birinci, 2014). Öğrenciler 1999 yılından 2004 yılına kadar liselere giriş sınavı (LGS) ile ortaöğretim kurumlarına kabul edilmiştir. 2004 yılından 2008 yılına kadar ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) uygulanmıştır (MEB, 2007). Bu sistem okul başarısını da dikkate alınması yönünden olumlu olarak nitelendirilmiştir. 2008 yılında seviye belirleme sınavı getirilmiş (SBS) farklı sınıf seviyelerinde uygulama yapılarak üç aşama ile ortaöğretime geçiş sağlanmıştır (MEB, 2009). Pek çok yeni uygulamayla beraber gelen bu sistemdeki en önemli değişiklik 6, 7 ve 8. sınıf seviyesinde sınav yapılmasıdır. 2013 yılında iki sınav uygulaması şeklinde olan temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemi uygulanmıştır (MEB, 2013). TEOG sisteminde sınav uygulamalarına ilişkin pek çok değişiklik yaşanmıştır. Sınav algısı kaldırılmak istenmiş ve sekizinci sınıfın birinci ve ikinci döneminde olmak üzere iki tane yazılı yapılmıştır. 2018 yılında ise tek sınav uygulamasına geri dönülmüş ve liselere geçiş sistemi (LGS) getirilmiştir. 2018 yılından bu yana bu sistem devam etmektedir. Her sistem değişikliğinde; sınav sayısı, soru sayısı, müfredat, sınavda sorulan dersler, derslerin katsayısı, sınav süresi, sınavla öğrenci alan okullar, değerlendirme ve yerleştirme gibi konularda köklü değişikliklere gidilmiştir.

Avrupa ülkelerindeki kademeler arası geçiş sistemi incelendiğinde; sınavlı, sınavsız, öğretmen değerlendirmesi, bitirme sınavı ve okul başarı puanlarının dikkate alındığı geçiş uygulamaları görülmektedir (Başar, & Bal, 2014; Bay, 2014; Ergün, 2014; Eurydice, 2009; Korkmaz, 2014; Zayimoğlu-Öztürk, 2014). Bu uygulamaların bazılarının beraber kullanıldığı da görülmektedir. Türkiye’de geçiş sistemi uygulamaları değişse de merkezi sınav sistemi geçiş sisteminin odağında olmaya devam etmiştir. Yapılan değişikliklerin sorunları ortadan kaldırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sorunların çözümü konusunda istenilen seviyeye ulaşılamamış ve istikrar sağlanamamıştır. Şahin’e (2014) göre ortaöğretime geçişte değişikliklerin yeterince gözlemlenmeden, sonuçları değerlendirilmeden, çok sayıda ve kısa aralıklarla yapılması olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. Duran ve Sezgin (2014) de iyi yapılandırılmış bir sistem olmayışından dolayı değişikliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle sorunlar değişikliği, değişiklikler de yeni sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Ortaöğretime geçiş sistemi bir bütün olarak ele alınıp, sistemlerinin karşılaştırılması, işlevsel ve işlevsel olmayan uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Gençlerin geleceğinde önemli bir rol oynayan ortaöğretime geçiş sisteminin araştırılması önem arz etmektedir. 2018 yılında değişen sistem hala eleştiri almaktadır. Ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilip sorunların kaynağının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla süreçte aktif rol oynayan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Veliler ve öğrenciler bir tane geçiş sistemine dâhil olmaktadır. Ancak öğretmenler daha fazla sistem değişikliği yaşamıştır. Bu süreçte pek çok veli ve öğrenciyi gözlemlene fırsatı bulmuştur. Birçok geçiş sistemi ile karşılaşmış geçiş sistemleri arasında olumlu-olumsuz kıyaslama yapabilecek tecrübeli öğretmenlerin önemli bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden çalışmaya tecrübeli öğretmenler daha çok dâhil edilmiştir. Sorunların tespit edilmesi, olumlu uygulamaların devamlılığının sağlanması, işlevsel olmayan uygulamaların kaldırılması ve fırsat eşitliği konusunun ortaöğretime geçiş sistemi için önemli olduğu düşünülmektedir. Geçiş sistemlerinin geçmişten günümüze bir bütünlük içerisinde ele alınmasının geleceğe dair önemli doğurguları olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretime geçiş sisteminin daha iyi planlanması için katılımcı önerilerinin alınması gerekli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ölçülmesi zor olan nitelikleri yorumlama ve analiz etmeye dayalı bir araştırma türüdür (Glesne, 2015). İncelenen konuya ilişkin detaylı ve zengin veri elde etmeye olanak sağlamaktadır (Gliner vd., 2015). Fenomenoloji deseni ise bireylerin kişisel deneyimine odaklanmaktadır (Kuş, 2012). Ortaöğretime geçiş süreci incelenirken kişisel tecrübelerle dayalı detaylı bir veri kaynağı oluşturmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Mut ilçesinde bulunan ortaokul branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar; branş, çalıştığı eğitim bölgesi ve sınav yaşantısı değişkenleri dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Branş değişkeni; sayısal, sözel ve dersi sınavda sorulmayan öğretmenler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı eğitim bölgesi köy ve merkez olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sınav sistemi yaşantısı ise, 1 kez değişiklik (TEOG ve yeni sistem) yaşamış öğretmenler, 2 kez değişiklik (SBS-OGES, TEOG ve yeni sistem) yaşamış öğretmenler ve 3 veya 3'ten fazla değişiklik (LGS, OKS, SBS-OGES, TEOG ve yeni sistem) yaşamış öğretmenler olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmen sayısı en az 18 en fazla 54 kişi olarak belirlenmiştir. Köyde çalışan 3'ten fazla sınav değişikliği yaşantısı olan öğretmen bulunamamıştır. Çünkü genellikle köylerde mesleki kıdemi az olan öğretmenler çalışmaktadır. Dersi sınavda sorulmayan 12 öğretmen yerine 6 öğretmenle görüşülmeye karar verilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında 24 katılımcıya ulaşılmış ve görüşme yapılmıştır. Katılımcılar %50 erkek %50 kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. %37,5 sayısal, %37,5 sözel ve %25 diğer branşlardan katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların %75'i 9 yıl veya daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların %33,3'ü köyde, %66,6'sı ilçe merkezinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma yöntemine göre ilgili literatür tarandıktan sonra geçiş süreci ile ilgili açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Belirlenen açık uçlu sorular düzenlenerek, yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; çalışmanın kapsamı, içeriği,

taslaktaki soruların netliği ve tutarlılığı konularında değerlendirmek üzere üç farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası form yeniden yapılandırılmıştır. İki katılımcı ile pilot çalışma yapılmış ve görüşme formu son haline ulaştırılmıştır. Bu şekilde araştırmanın kapsam ve şekil geçerliği sağlanmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgilerin sorulduğu bölümdür. Bu kısımda cinsiyet, branş, çalıştığı bölge ve geçiş sistemlerindeki değişikliklerle ilgili deneyimler sorulmuştur. İkinci bölüm ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Formda yedi açık uçlu soru ve dört sonda yer almaktadır. Ayrıca görüşme; "bu konuyu biraz daha açar mısınız?" "örnek verebilir misiniz? gibi sorularla desteklenmiştir.

Uygulama

Görüşme öncesi katılımcılar bilgilendirilerek gönüllülük şartı aranmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınacağı ve elde edilen verilerin sadece bu çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılar ses kaydına onay verdikten sonra araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılardan randevu talep edilmiş ve sağlıklı görüşme yapılması için uygun bir ortam hazırlanmıştır. Görüşmeler bu ortamda yapılmış ve ortalama 50 dakika sürmüştür. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (34776202-605.01-E.20804919 sayılı) alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 okul yılında toplandığı için ve o yıllarda etik kurul onayı zorunluluğu olmadığından dolayı etik kurul onayı alınmamıştır. Bununla birlikte araştırmada etik kurallara uyulmuştur. Katılımcıların bilgileri gizli tutulmuş her katılımcıya kod adı verilmiştir. Katılımcıların görüşme dışında konuyla ilgili eklemek istedikleri bilgileri paylaşımları ve araştırma sonucuna dair bilgi edinmeleri için araştırmacının iletişim bilgileri görüşme formunda paylaşılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, verilerin kodlanması, kategori ve temalara ayrılması sürecidir (Glesne, 2015). Bu teknikte sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek veriler betimsel bir şekilde sunulur. Görüşme kayıtlarından toplanan veriler üzerinde düzeltme yapılmadan yazıya geçirilmiştir. Bu işlemden sonra kodlama çalışması yapılmıştır. Kod sıklığı dikkate alınarak oluşturulan kod haritası yardımı ile kategori ve temalar belirlenmiştir. Oluşturulan tema ve kategoriler üzerinden toplanan veriler sunulmuştur.

Güvenirlilik çalışması kapsamında üçleme tekniği kullanılmıştır. Üçleme tekniği kod haritası belirleme sürecinde farklı uzmanlardan görüş alınarak benzerlik ve farklılıkların incelenme sürecidir (Christensen vd., 2015). Rastgele seçilen bir görüşme verisi çalışma hakkında bilgi verilen üç farklı uzmana gönderilmiş ve kodlaması istenmiştir. Uzmanlardan gelen kodlar ve araştırmacının kodları benzerlik ve farklılık yönünden incelenmiş benzerlik oranı %87 bulunmuştur. Ancak araştırmacının kod sayısının diğer uzmanlara göre fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmacının konuya hâkimiyeti ile ilişkilendirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla incelenmiş; ortaöğretime geçiş sistemini etkileyen etmenler, ortaöğretime geçiş süreci ve ortaöğretime geçiş sürecine ilişkin çıktılar olmak üzere bulgular üç temaya ayrılmıştır. Her bir tema kategori ve alt kategorileriyle detaylı olarak sunulmuştur. Ayrıca ortaöğretime geçiş, fırsat eşitliği açısından incelenmiş ve

daha iyi bir ortaöğretime geçiş sistemi için katılımcıların görüşleri paylaşılmıştır. Son olarak ortaöğretime geçiş, sistem yaklaşımı temel alınarak sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada geçmişteki geçiş sistemi uygulamaları ile daha çok karşılaştırma yapılmak istenmiş ancak katılımcıların eski sistemleri yeterince hatırlamadığı gözlenmiştir. Bu nedenle çalışmada daha çok TEOG ve LGS'ye odaklanılmıştır.

Ortaöğretime Geçiş Sistemini Etkileyen Etmenler

Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretime geçiş sistemini etkileyen etmenler eğitim sistemi sorunları ile benzerlik göstermektedir. Eğitim sistemi içinde yer alan ortaöğretime geçiş sisteminin eğitim sistemi sorunlarından etkilenmesi normal karşılanmaktadır. Bu etmenler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Kategori ve alt kategorilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretime Geçiş Sistemini Etkileyen Etmenler

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Ortaöğretime Geçiş Sistemini Etkileyen Olumlu Etmenler	-Teknolojik Altyapının Geliştirilmesi	(19)
	-Destekleme ve Yetiştirme Kursları	(11)
Ortaöğretime Geçiş Sistemini Etkileyen Olumsuz Etmenler	-Değişime Yaklaşım	(24)
	-Ezberci, Rekabet ve Sınav Odaklı Sistem Anlayışı	(19)
	-Fiziki Altyapı Problemleri	(15)
	-Öğretmen Eksikliği	(13)
	-Zorunlu eğitim	(11)
	-Nüfus Yoğunluğu	(8)

Ortaöğretime geçişi etkileyen olumlu etmenler; teknolojik altyapının geliştirilmesi ve hafta sonu ücretsiz kurs verilmesi şeklinde iki alt kategoride incelenmiştir. Katılımcılara göre Fatih projesiyle birlikte okullarda teknolojik altyapının güçlenmesi “Ülke genelinde tüm okulların teknolojik altyapısında bir yenilenmeye gidildi, çoğu yerde bu başarıya ulaştı. (...) Birçok öğrenci teknolojiyle tanıştı” (K6) ve e-içeriklerin çoğaltılması “Önceden kaynak bulamazken şimdi her yer e-içeriklerle dolu. Ders işlerken çok kolaylık sağladı” (K7) ortaöğretime geçişi olumlu etkilemektedir. Teknoloji ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eğitim sisteminin de bu süreçten olumlu etkilendiği görülmektedir (Altın & Kalelioğlu, 2015; Banoğlu vd., 2014). Buna karşın olumsuz yönleri olarak öğretmen ve öğrencilerin internet ve teknik sorunlarla ilgili yaşadıkları sorunlar da olduğu bildirilmektedir (Yılmaz, 2020). Katılımcılara göre e-içeriklerin çoğaltılması, ücretsiz kaynaklara ulaşma ve ev ortamında sınava hazırlanma gibi gelişmeler geçiş sistemini olumlu yönde etkilemiştir. MEB de bu konuya önem vermektedir. Son yıllarda 23 milyondan fazla ücretsiz yardımcı kaynak ve çok sayıda tablet dağıtımı yapılmıştır (MEB, 2022). 20. Milli Eğitim Şurasında alınan öneri kararlarına ilişkin alt yapı problemlerini geliştirme yönünde önemli adımlar atılmıştır.

Ortaöğretime geçişte uygulanan hafta sonu kurs uygulaması hem fırsat eşitliği açısından hem de çocuğun ilgi alanlarını geliştirmesi yönünden olumlu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılardan birisi şu şekilde görüş belirtmiştir: “İmkânları yetersiz olan öğrenciler için ulaşabilecekleri büyük bir destek. Gitmek istediği kursu öğrenciler kendileri belirlediği için sınıf içi süreçleri de olumlu etkiliyor” (K15). Hafta sonu kurslarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde kursların, sınav başarısını artırdığı, ders motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir

(Ünsal, & Korkmaz, 2016; Nartgün, & Dilekçi, 2016). Bu araştırmalar katılımcıların görüşlerini destekler niteliktedir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) ise araştırmasında destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde performans ve motivasyon düşüklüğü yarattığını belirtmiştir. Bu durum destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuz yönü olarak belirtilebilir.

Ortaöğretime geçişi olumsuz etkileyen etmenler; değişime yaklaşım, ezberci, rekabet ve sınav odaklı sistem, nüfus yoğunluğu, zorunlu eğitim ve öğretmen eksikliği ve fiziki alt yapı problemleri şeklinde 5 alt kategoride incelenmiştir. Ortaöğretime geçişte son 20 yılda 5 kez köklü değişiklik yapılmıştır. Değişikliklerin ani ve köklü oluşundan dolayı katılımcılar uyum sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi; *“Ortaöğretime geçiş sistemi (...) defalarca değişti. Benim 36 sene içerisinde gördüğüm her seferinde bir ümitle en iyisini getirdik diye getirdik sistemi. Ama giderken en kötüsü diye tekmeleyerek gönderdik”* (K3) şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların vurgulamak istedikleri nokta değişim değildir. Değişimin ani, köklü ve plansız olmasıdır. Aytaç ve Atar’a (2014) göre ortaöğretime geçişte temel sorun plansızlık ve ani değişim kararlarıdır. Bu durum katılımcıların görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca katılımcılar ani ve köklü değişimin tüm eğitim paydaşlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığı için uyum problemleri ve velilerin çocuğunun geleceğine ilişkin belirsizlik yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ise motivasyon eksikliği, haksızlık, gelecek kaygısı ve ümitsizlik gibi duygular yaşadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar; *“Aniden bir şeyler değişiverdi. Ne olacağı belirsiz oldu, çocuğun motivasyonu düştü. Mesela sınavda da iyi yapamadı”* (K6), *“Veli gözüyle düşündüğüm zaman, benim çocuğum önemli bir sınavı girecek, okuyacağı okul üniversite hayatını ve mesleğini etkileyecek, (...) Sistem aniden değişiverdi. Bekliyorsun yerine ne gelecek?”* (K10) bu şekilde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların değişim sürecinde aktif olması ve fikirlerinin alınması olumsuz etkilenmelerini önlemek için önemli görülmektedir. Yavuz ve Derinbay (2014) da ortaöğretime geçiş sisteminde yapılacak değişikliklerde paydaşların görüşünün alınmasının önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar sistemin ezberci, rekabetçi ve sınav odaklı olmasından dolayı ortaöğretime geçişin olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır. Bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Hep ezberle, hep ezberle, hep ezberle sınavda bunu işaretle, tamam. Sen iyi bir lisedesin, iyi bir lisede 30 tane matematik yap, 30 tane Türkçe yap (...) sen başarılısın”* (K6). Yine benzer şekilde bir katılımcı *“Ortaöğretime geçiş sistemi yıllardır yetişen öğrencilerin ilgilerini dikkate almamakta. Sadece biriktirdikleri bilgiler dikkate alınmakta (...)”* (K17) şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı araştırmalar ortaöğretime geçişte kullanılan ölçme araçlarının ezberci sisteme yönelttiğini vurgulamıştır (Atıla & Özeke, 2015; Gündoğdu vd., 2010). Bu durum katılımcı görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre; öğrencinin motivasyonu, devamsızlığı, derse ilgisi ve performansı merkezi sınava göre şekillenmektedir. Rekabet konusunda bazı katılımcılar olumlu bazı katılımcılar olumsuz görüş belirtmiştir. Rekabetin ortaöğretime geçişte olması gerektiği görüşü daha baskındır. Başarının ve performans artışının rekabet ortamında olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılar eğitime aktif katılan öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı ortaöğretime geçişte sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Türkiye’deki eğitim kalitesi ile nüfusu az olan ülkelerdeki eğitim kalitesi arasında karşılaştırma yapmışlardır. *“Mesela az nüfus olsaydı daha çok ilgi olurdu öğrenciye, daha çok öğrenciyi tanıma imkânımız olurdu ama nüfus çok fazla olunca öğrencilerin üstüne de tam eğilemiyoruz”* (K4) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Nüfusun fazla olmasından dolayı ortaöğretime geçişin yeterince iyi yapılandırılmadığını ve öğrencilerin yeterince iyi yönlendirilemediğini vurgulamışlardır. Ancak yapılan araştırmalarda Japonya’nın Türkiye’den

daha fazla nüfusa sahip olmasına rağmen daha nitelikli bir eğitim sistemi olduğu belirtilmiştir (Ekinci, 2010). Bu durum katılımcı görüşlerine ters düşmektedir.

Zorunlu eğitimden dolayı ortaöğretime geçiş sistemi katılımcı görüşlerine göre olumsuz etkilenmektedir. Katılımcılar zorunlu eğitim sistemine dâhil olan isteksiz, akademik başarısı düşük ve motivasyonu olmayan öğrencilerin sistemi negatif etkilediğini vurgulanmıştır. Bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir: “Zorunlu eğitim kaldırılırsa, ortaokulda okuyan öğrenci sayısı azaldığı için, sınav sistemi de rahatlar” (K6). Koçyiğit ve Eğmir (2015) araştırmalarında; zorunlu eğitim olmasaydı öğrencilerin yine de eğitim almak isteyeceklerini belirtmiştir. Sebep olarak ise; aile ve çevre baskısı, ekonomik kaygılar ve başka bir seçenek olmaması gösterilmiştir. Bu katılımcıların görüşlerini desteklemeyen bir araştırmadır. Zorunlu eğitim düzenlemesinin kademe geçişlerinde çalışmalarını kolaylaştıracağına ilişkin katılımcıların görüşlerini destekleyen araştırmalarda mevcuttur (Kösterelioğlu, & Bayar, 2014).

Öğretmen eksikliği ve fiziki alt yapı problemleri de katılımcı görüşlerine göre ortaöğretime geçişi olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bu eksiklikler nedeniyle eşit şartlarda yarışmadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle köy ve merkez okullarında alt yapı ve öğretmen eksikliği konusunda farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Pek çok araştırmada fiziki alt yapı ve öğretmen eksikliği sorun olarak ifade edilmiştir (Kösterelioğlu, & Bayar, 2014; Gedikoğlu, 2005; Yılmaz, & Altınkurt, 2011; Petek, & Önder 2015). Bu araştırmalar katılımcıların görüşlerini destekler niteliktedir.

Ortaöğretime Geçiş Süreci

Ortaöğretime geçiş süreci teması; ortaöğretime hazırlık aşaması, sınav uygulamaları, değerlendirme aşaması ve yerleştirme aşaması olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar geçmiş yıllardaki sınav uygulamalarına yönelik daha az görüş belirtirken güncel sınav yaşantılarına ilişkin daha fazla görüş belirtmiştir. Dersleri sınavda sorulan öğretmenlerin ortaöğretime geçiş sürecine daha hâkim olduğu gözlemlenmiştir. Ortaöğretime geçiş sürecine ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretime Geçiş Süreci

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Hazırlık Aşaması	-Sürece İlişkin Belirsizlik	(22)
	-Çalışma Düzeninin Bozulması	(21)
	-Sınav-Müfredat Çelişkisi	(16)
Sınav Uygulamaları	-Kendi Okulunda Sınava Girme	(14)
	-Yıl Boyunca Tek Sınav Yapılması	(12)
	-Sınav Süresi	(11)
Değerlendirme Aşaması	-Mazeret Sınavı	(9)
	-Derslerin Katsayısı	(13)
	-Yanlışın Doğruyu Götürmesi Uygulaması	(7)
Yerleştirme Aşaması	-Adrese Dayalı Kayıt Sistemi	(19)
	-Nitelikli Okul Değerlendirmesi	(19)
	-Yetersiz Yönlendirme	(8)

Ortaöğretime hazırlık aşaması kategorisi; sürece ilişkin belirsizlik, çalışma düzeninin bozulması ve sınav-müfredat çelişkisi olmak üzere 3 alt kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar ani

değişiklerden dolayı sürece ilişkin bir belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birisi bu durumu şöyle özetlemiştir: *“En büyük çelişkilerinden bir tanesi şuydu, ne olacağı belli olmadı. Dediler TEOG kalktı. Beklediler, beklediler, beklediler. En son açıklama Nisan ayını buldu. Yani Nisan ayına kadar net bir şey olmadı, Nisan ayında bir örnek soru yayımlandı, işte sınavınız bu tür olacak. Çocuklar için bu çok büyük bir kayıp oldu.”* (K15). Öğrencilerin belirsizlik sürecinden olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin de öğrencilerin sorularını yeterince cevaplayamadıklarını belirtmişlerdir. Belirsizlik durumu psikolojik olarak stres yaratan bir durum olarak tanımlanabilir. Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretime geçişte de belirsizlik durumu ortaya çıkması öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemiştir.

Değişiklik yaşantısı ve belirsizlik öğrencilerin motivasyonları üzerinde rol oynamaktadır. Katılımcı görüşüne göre; *“TEOG sisteminde çocuklar daha düzenli çalışıyordu. Sınav tarihi uzak olunca tüm motivasyonları düştü. Ders çalışmaya ikna edemedik çocukları”* (K1) öğrencilerin çalışma düzenleri olumsuz etkilenmiştir. Pek çok katılımcı çalışma düzeninin olumsuz yönde etkilendiğine dair görüş belirtmiştir. Bir önceki sınav sistemi olan TEOG sisteminin ders çalışmak için daha güdüleyici olduğu (Şad & Şahiner, 2016) ve okula ilgiyi artırdığı (Taşkın, 2016) şeklinde araştırmalar mevcuttur. Çocukların çalışma düzeninin bozulmasının sebebi olarak plansız değişiklik gösterilebilir.

Katılımcıların hazırlık aşamasında değiştiği bir diğer konu ise sınav ve müfredat arasındaki çelişkidir. Değişikle beraber soru tarzlarının da değişmesi nedeniyle sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı çelişkiyi şu şekilde belirtmiştir: *“Biz bunca sene ne yaptık tarlaya ne ettik tarladan ne bekliyoruz. Elmayı diktik, armut istiyoruz. Geçen yılki öğrencilerimize bence haksızlık ettik gibime geliyor”* (K2). Katılımcılar bazı konuların müfredatta işlenmeden sorularda çıktığını da belirtmişlerdir. Sınav müfredat arasında uyumsuzluk olmadığına dair birçok araştırma mevcuttur (Akman, 2017; Atila, & Özeken, 2015; İnceoğlu, 2015). Ancak bu araştırmalar TEOG sistemine yöneliktir. Katılımcıların eleştirileri ise LGS'ye yöneliktir.

Sınav uygulamaları kategorisi; kendi okulunda sınava girme, yıl boyunca tek sınav yapılması, sınav süresi, mazeret sınavı ve tüm öğrencilerin sınava katılması şeklinde 5 alt kategoride incelenmiştir. Katılımcılara sınav uygulamaları hakkında yönlendirme yapılmadan kendi gördükleri sorunları belirtmesi istenmiştir. Kod sıklığına göre belirlenen 5 uygulama çalışmaya dâhil edilmiştir.

Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi; köydeki öğrenciler için fırsat eşitliği, her zaman bulunduğu ortamda sınava girme rahatlığı ve sınav kaygısını azalttığı için katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Ancak LGS sisteminde bu uygulama kaldırılmıştır. Köyde çalışan öğretmenler bu konuda daha çok görüş belirtmiştir. Uzak köylerde yaşayan öğrencilerin merkeze gelme zorluklarını vurgulamışlardır. Bir katılımcının görüşü durumu özetler niteliktedir: *“Öğrencinin kendi okulunda sınava girmesi sınav anındaki kaygısının en az seviyeye düşmesini sağlıyordu. Bu öğrencilerimiz adına çok önemliydi çünkü birçok ailenin ulaşım konaklama gibi imkânları yok”* (K6). Kendi okulunda sınava girme kaygı ve stresi azaltmaktadır (İnceoğlu, 2015; Şad, & Şahiner, 2016). Bu araştırmalar katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.

Katılımcılar SBS ile her sınıf sonunda bir sınav, TEOG sistemi ile getirilen yılda iki sınav uygulaması ile diğer sistemlerdeki tek sınav uygulaması arasındaki farklara değinmiştir. Sınavların parçalara ayrılması ve ara değerlendirmelerin olması katılımcılara göre öğrenci

motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca 4 yıl boyunca aldığı eğitimin tek bir uygulamada değerlendirilmesinin çocuklar üzerinde yarattığı psikolojik baskıyı vurgulamışlardır. Birden fazla sınav yapılmasının olumlu (Öztürk, & Aksoy, 2014; Şad, & Şahiner, 2016), ancak kaygıyı sürece yaydığı için olumsuz (Zorlu, & Zorlu, 2015) olarak nitelendiren araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada ise katılımcıların tamamı birden fazla sınav yapılmasının daha iyi olduğuna yönelik görüş belirtmiştir.

Ortaöğretime geçiş sürecinde her değişiklikle beraber sınav süreleri de değişmiştir. Ortalama her soru için süre, bir dakika ile iki dakika arasında değişmektedir. Katılımcı görüşlerine göre sınav süresi bilginin ölçülmesini olumsuz etkilemekte, çocuklarda stres yaratmakta ve sınavın bir yarış hale gelmesine neden olmaktadır. Özellikle sayısal alan öğretmenleri işlem sayısının fazla olmasından dolayı süre konusunda çocukların yetiştiremediğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı: *“Sürelerin biraz daha uzun olması gerekiyor, ekstra süre verilmeli öğrencilere. (...) En nihayetinde bu çocuklar gelişim çağındaki çocuklar. (...) (K15) şeklinde görüş belirtmiştir. TEOG sınavında her soruya iki dakika süre verilmiştir. Bu nedenle TEOG sınav süresine ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğrenciler hep olumlu görüş belirtmişlerdir (Başer, 2017, Şad & Şahiner, 2016; Taşkın, 2016; Yener, 2016; Zayımoğlu-Öztürk, & Aksoy, 2014). Bu araştırmalar katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.*

TEOG sistemine özgü mazeret sınavı uygulaması sınav günü olağanüstü durumların yaşanabileceği nedeniyle katılımcılar tarafından *“olması gerekir”* şeklinde yorumlanmıştır. Bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Gerçekten diyelim ki o gün çocuğun olamaz mı annesi veya babası vefat etti. Olamaz mı olabilir. O çocuğun o gün sınava girmesi mantıklı mı? Tabii ki değil. Şimdi o çocuğun günahı ne sınava giremedi” (K17) Mazeret sınavının olması yönünde katılımcı görüşlerini destekleyen araştırmalar mevcuttur (Zayımoğlu-Öztürk, & Aksoy, 2014; Şad, & Şahiner, 2016).*

Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretime geçişte değerlendirme aşaması; derslerin katsayısı ve yanlışın doğruyu götürmesi uygulaması şeklinde iki alt kategoride incelenmiştir. Her sistem değiştiğinde ders katsayıları da değişmiştir. Katsayılardaki değişiklikler katılımcılara göre derslerin öğrenci gözünde önemlilik düzeyini etkilemektedir. Ancak öğrenci görüşlerinin incelendiği bir araştırmalarda böyle bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Görmez, & Coşkun, 2015; Şad, & Şahiner, 2016). Öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri arasında fark vardır. Geçiş sistemleri değişirken yanlışın doğruyu götürmesi uygulaması da pek çok kez değişmiştir. Katılımcıların görüşü, şans faktörünün azaltılması için uygulanan düzeltme formülünün kullanılması yönündedir.

Yerleştirme aşaması ortaöğretime geçişte en önemli uygulamalardan birisidir. Katılımcıların tamamı bu konuda görüş belirtmiştir. Bu kategori; adrese dayalı kayıt sistemi, nitelikli okul değerlendirmesi, yönlendirmede eksiklik ve hakkaniyetli olmaması şeklinde 4 alt kategoride incelenmiştir. Adrese dayalı kayıt sistemi okulların eşit olmaması yönünden eleştirilmiştir. Bir katılımcının görüşü şu şekildedir: *“Her zaman eğitimde şunu savunuyoruz adrese en yakın okul en iyi okuldur mantığı. Ama bunun uygulanabilmesi için öncelikle her yerde yeterli (ve eşit) okul olması gerekir” (K2). Uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi ve planlama yapılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir.*

LGS uygulaması ile nitelikli okullar belirlenmiştir. Nitelikli okul belirlemesi katılımcı görüşlerine göre hem öğretmenlerde hem velilerde hem de öğrencilerde olumsuz algı

yaratmıştır. Bir katılımcının görüşü şu şekildedir: *“Bu okul kalitesizmiş. Kalitesiz okulda kaliteli öğretmen olur mu? O zaman ben de kalitesiz öğretmenim. Öğretmene de sen o yaftayı yapıştırıyorsun, öğrenciye de o yaftayı yapıştırıyorsun”* (K6). Uygulamanın yapılış şekli ve isimlendirilmesi katılımcılar tarafından eleştirilmiştir.

Katılımcılar ayrıca ortaöğretime geçişte yönlendirme konusunda çok eksikmiş olduğuna değinmiş ve öğrencileri yetenek alanlarına yeterince yönlendiremediğimizi ifade etmişlerdir. Koçyiğit vd. (2018) araştırmasında öğrencilerin çoğunlukla aile isteği ve mecburiyet nedenleri ile okul tercihleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Avrupa ülkelerinde ortaöğretime yönlendirme çalışmalarının erken yaşlarda yapıldığı gözlemlenmiştir (Eurydice, 2018). Bu durum katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.

Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Çıktılar

Geçiş sistemine yönelik çıktılar; sistemsel çıktılar ve psikolojik çıktılar olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Kategori ve alt kategorilere içeren bilgiler Tablo 3’te paylaşılmıştır.

Tablo 3. Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Çıktılar

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Sistemsel Çıktılar	-Olumlu Sistemsel Çıktılar	(18)
	-Olumsuz Sistemsel Çıktılar	(24)
Psikolojik Çıktılar	-Öğrenciye İlişkin Psikolojik Çıktılar	(24)
	-Öğretmene İlişkin Psikolojik Çıktılar	(24)
	-Veliye İlişkin Psikolojik Çıktılar	(24)

Sistemsel çıktılar bölümünde ortaöğretime geçiş sistemine yönelik katılımcıların; işleyiş ve sürece ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve bu kategori olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Olumlu sistemsel çıktılar; yenilenen soru tarzı, örnek soruların yayınlanması, müfredat değişikliği, teknoloji değişimi, yenilenen kitaplar ve ara değerlendirmeli sınavlar şeklinde değerlendirilmiştir. Bu gelişmelerin ortaöğretime geçişte olumlu etki yarattığı ifade edilmiştir.

Olumsuz sistemsel çıktılar ise katılımcılar tarafından, ortaöğretime geçiş sisteminin sınıf içi süreçlere etkisi, öğretmenlerin kendini güncelleyememesi ve insan sermayesi boyutlarında değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir: *“Her değişime denk gelen grupta sıkıntı yaşanıyor, öğrencileri eğitimden soğutuyor”* (K14), *“Yeni sisteme gelecek olursak geçen sene birçok öğrenci bu yeni sisteme geçiş aşamasında bocalayarak motivasyonunu kaybedip, zıyan oldu”* (K17), *“Sistem değişiklikleri nedeniyle çalışıp bir şeyler yapabilecek öğrenciler de ders çalışmayı bıraktı. Bu durum çocukların okul başarısını da etkiledi (...)* (K19). Özellikle sık sık değişim yapılmasının sorunlara neden olduğunu, öğrenci motivasyonunu düşürdüğü ve eğitim hayatında başarısızlık hissi yaşayan öğrencilerin olması nedeniyle insan sermayesi kaybı yaşandığını belirtmişlerdir.

Psikolojik çıktılar; öğrenci, öğretmen ve veli alt kategorilerinde incelenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre öğrenciler; endişe, gelecek kaygısı, adalet duygusunun incinmesi, başarısızlık ve sisteme güvensizlik gibi duygular yaşamaktadır. Katılımcılar; *“Onlar da vazgeçmiş durumdalar. Çünkü ne yaşayacaklarını bilmiyor çocuklar”* (K16), *“Depresyona giren öğrenci oldu (...)* (K8) şeklinde ifadelerde bulunarak öğrencilerin olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. Ortaöğretime geçişte

olumsuz çıktıları içeren ve katılımcı görüşlerini destekleyen araştırmalar mevcuttur (Argon & Soysal, 2012; Gür vd., 2013; Şinik-Biba, 2010).

Öğretmenlere ilişkin psikolojik çıktılar katılımcılara göre; umutsuzluk, veli-öğrenci-öğretmen iletişiminin bozulması, stres, kaygı ve güven problemleridir. Değişiklik yaşantılarının öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir: *Öğrenci yapamayınca başarısız oluyoruz. Bu durumlar kötü hissetmeme neden oluyor, motivasyonumu ve çalışma isteğimi köreltiyor” (K15)*. Argon ve Soysal (2012) araştırmasında öğrenci başarısından sorumlu tutulduğu için öğretmenleri kaygı ve stres yaşadığını belirtmiştir. Bu durum katılımcı görüşleri destekler niteliktedir.

Ortaöğretime geçiş sürecinde veliler katılımcı görüşlerine göre; çocuklarının gelecek kaygısı, aile içi çatışma ve ümitsizlik gibi durumlar yaşamaktadır. Yoldaş'ın (2016) TEOG sistemine ilişkin veli görüşlerini aldığı araştırmasında veliler sisteme ilişkin genellikle olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak Atila ve Özeken'in (2015) çalışmasında gelecek kaygısı yarattığı ve maddi külfet oluşturduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar çoğunlukla ortaöğretime geçiş sürecinde velilerin olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır.

Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi

Katılımcılar ortaöğretime geçiş sistemini fırsat eşitliği açısından değerlendirmiş; köyde yaşayan öğrencilerin dezavantajlı olması, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin şartları, köyde yaşayan öğrencilerin sosyal etkinlik, özel ders ve etüt merkezi gibi imkânlarının olmaması, velilerin eğitim profili, okula ulaşım sorunu, ders materyallerine erişme sorunu vb. konulara değinmiştir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mezradan çocuklar 2 kilometrelik çamurlu bir yolu geçerek okullarına gitmek zorunda kalıyorlar, şimdi bu çocuğun (...) okuldaki motivasyonu ne kadar olabilecek” (K12)

“Biz çocuklara EBA'ya girin diyoruz da köyde internet çekmiyor ki (...)” (K14)

“Fırsat eşitliği diyorsun, köyde okuyan öğrenciyi de aynı sınava sokuyorsun, merkezde okuyan öğrenciyi de, kolejde okuyan öğrenciyi de aynı sınava sokuyorsun” (K22)

Önal-Akbaş (2006) araştırmasında köylerde ulaşım imkânları yeterli olmadığından çocukların eğitiminin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Yaşar (2014) araştırmasında merkezde yaşayan teknolojik imkânları olan öğrencilerin, köyde yaşayıp imkânları daha kısıtlı olan öğrencilere göre SBS'de daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıer (2010) çalışmasında; sosyoekonomik şartların, altyapı yetersizliğinin ve aile gelirinin öğrencilerin okul başarısını etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu araştırmalar ortaöğretime geçişte fırsat eşitliği yönünden katılımcıların görüşlerini destekler niteliktedir.

Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Katılımcı Önerileri

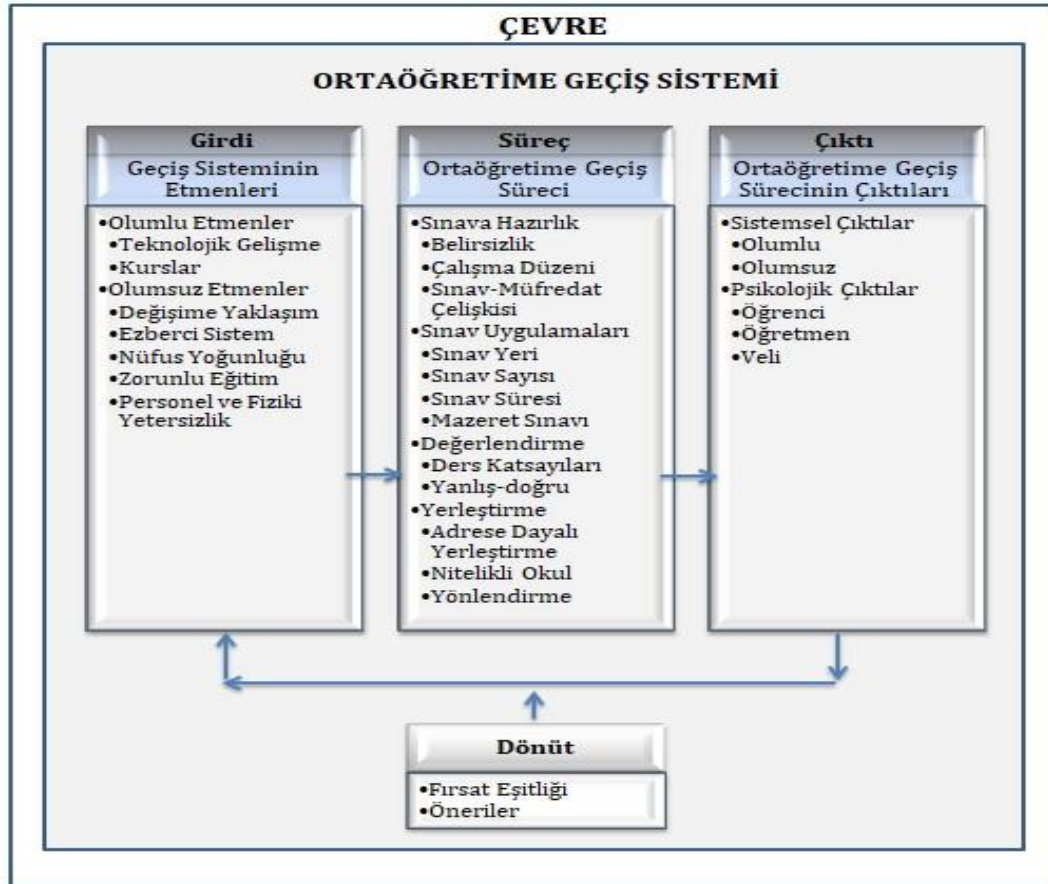
Katılımcıların daha iyi bir ortaöğretime geçiş için önerileri uzun vadeli eğitim planı, işgücü planlaması ve diğer kurumlarla işbirliği şeklindedir. Köklü ve ani değişikliklerin yapılmaması gerektiğini vurgulamış ve değişimlerin sürece yayılarak yapılması gerektiğinin öneminden bahsetmişlerdir. Değişim yapılırken tüm paydaşların görüşlerinin alınmasının değişimi kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Öğrencileri doğru bir şekilde ortaöğretim kurumuna yönlendirmenin önemini vurgulamış ve daha iyi bir yönlendirme sistemi önermişlerdir.

Nitelikli okul yerine öğrencilerin ayrıştırılmadığı ve okullar arası rekabetin olmadığı kampüs sistemi şeklinde ortaöğretim kurumları oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları basit sistem yaklaşımı yardımıyla görselleştirilerek sunulmak istenmiştir. Sistem yaklaşımı bir bütünü analiz etmeye yarayan kavramsal bir bakış açısı şeklinde tanımlanmaktadır (Akkuş, & Alevok-İzci, 2018). Teorik olarak bir bütünü oluşturan parçaların arasındaki etkileşim ve ilişkiye odaklanır. Sistem yaklaşımı en basit haliyle bir yapının; çevre, girdi, süreç, çıktı ve dönütten oluştuğunu varsaymaktadır (Ergen, 2013). Ortaöğretime geçiş sistemi bir bütündür ve bütünü oluşturan parçaların birbiri ile ilişkisi nitel araştırma yöntemiyle bu çalışmada incelenmiştir. Ortaöğretime geçiş sistemini etkileyen etmenler girdi şeklinde tanımlanmıştır. Bu etmenler olumlu ve olumsuz şekilde kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Ortaöğretime geçiş uygulamaları süreç olarak nitelendirilmiştir. Tüm paydaşların dâhil olduğu hazırlık, merkezi sınav uygulaması, değerlendirme ve yerleştirmeyi kapsamaktadır. Sistemin ortaya koyduğu ürünler ise ortaöğretime geçiş sürecinin çıktıları olarak belirlenmiştir. Bu çıktılar sisteme yönelik ve sistemde yer olan paydaşlara yönelik psikolojik çıktıları içermektedir. Süreçte bulunan katılımcıların fırsat eşitliği ve geçiş sistemine ilişkin önerileri ise dönüt olarak adlandırılmıştır. Ortaöğretime geçiş sistemi; siyasal, ekonomik ve toplumsal yapıdan etkilendiği için çevre ile bağlantısı vardır. Bu da ortaöğretime geçiş sisteminin açık sistem modeli olduğuna işaret etmektedir. Bulgular Şekil 1’de basit sistem modeli ile gösterilmiştir.

Şekil 1. Bulguların Basit Sistem Modeliyle Gösterilmesi



Araştırmanın bulgularına göre katılımcı görüşlerinin genellikle olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar genel olarak son sistem değişikliğine yönelik görüş belirtmiştir. Yapılan değişikliklerin planlanması yönünde eksiklikler olduğunu paydaşların değişim sürecine yeterince dâhil edilmediğini ifade etmişlerdir. Yaşanan ani ve köklü değişimleri eleştirmişlerdir. Yapılan her değişikliğin problemleri ortadan kaldırmak yerine yeni problemler ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişiklik yaşantısına uyum sürecinde katılımcılar zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaöğretime geçişte teknoloji kullanımının artırılması ve hafta sonu kursları katılımcılar tarafından olumlu olarak nitelendirilmiştir. Özellikle e-içeriklerin yaygınlaştırılması dezavantajlı öğrenciler için bir fırsat şeklinde değerlendirilmiştir. Ortaöğretime geçişte olumsuz etmenlere daha çok yer verilmiştir. Ezberci ve sınav odaklı bir sistem anlayışından dolayı ortaöğretime geçişte problemler yaşandığını dile getirilmiştir. Sistemde bulunan öğrenci sayısının fazlalığına değinmiş ve bu dezavantaj olarak görülmüştür. Öğretmen ve fiziki alt yapı eksikliklerinin ortaöğretime geçişte sorunlar yarattığını ve bu yüzden öğrencilere eşit şartlar sunulmadığını ifade etmişlerdir. Bu konulara 20. Millî Eğitim Şurası tavsiye kararlarında değinilmiş ve bununla ilgili yayınlanan raporda pek çok çalışmanın yapıldığı belirtilmiştir (MEB, 2022).

Katılımcılar, sınav sistemi değişikliklerinde tüm paydaşların belirsizlik yaşadığını ve bu belirsizliğin tüm paydaşlarda; endişe, kaygı ve stres oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci açısından motivasyon ve performans sorunları ortaya çıktığını ayrıca belirsizlikten dolayı öğrencilerin gelecek kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Şeker (2021) araştırmasında ortaöğretime geçiş sistemindeki değişiklikte öğrencilerin %90'ının kaygı, motivasyon ve başarı yönünden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu durum katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Yakar'ın (2022) ortaöğretime geçişte öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında ise öğrencilerin, motivasyon kaynaklarının (aile, öğretmen, yönetici, arkadaşı) zenginleştirilmesi yönünde beklentileri olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin ortaöğretime geçişte motivasyonlarını artırmak için çalışmalar gerekmektedir.

Katılımcılar öğretmenlerin değişiklik yaşantısına ilişkin yeterince bilgilendirilmemesinden dolayı uyum problemleri yaşadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere ve velilere yeterince bilgi veremediklerinden dolayı bu durumun iletişim problemlerine yol açtığını dile getirmişlerdir. Velilerin ise çocuklarının geleceğine yönelik kaygı ve endişe duyduklarını ve aile içi iletişim problemleri yaşadıklarını aktarmışlardır. Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin soru tarzı değişmesi, müfredat yenilenmesi ve yeni kitaplara ilişkin katılımcılar olumlu görüş belirtmiştir. Yüzüak ve Aslan (2021) öğretmen görüşlerini incelediği araştırmalarında soru tarzlarına ilişkin olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Ancak katılımcılar tüm bu gelişmelere rağmen fırsat eşitliğinin yeterince sağlanamadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar ayrıca adrese dayalı yerleştirme sistemini eleştirmiş ve yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Taşkın ve Aksoy'un (2021) okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği araştırmalarında da adrese dayalı yerleştirmedeki problemler nedeniyle yerel yerleştirmenin kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir diğer araştırmada adrese dayalı kayıt sistemi özel okullara gitme oranını artırmaktadır (Kalsen, & Yiğit, 2021). Bu durum ortaöğretime geçişte sosyoekonomik düzeyi farklı olan ailelerde eşitsizliğe neden olmaktadır. Katılımcıların önerileri okulların şartlarının eşitlenmesi yönündedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir: Ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklikler yapılırken daha özenli, planlı ve tüm paydaşların dâhil edilerek değişiklik yapılması gerekmektedir. Değişiklikler yapılırken beğenilen uygulamaların kalması ve köklü değişikliklerden kaçınılması gerekmektedir. Mevcut ortaöğretime geçiş sistemi uygulamaları gözden geçirilerek adrese dayalı kayıt sistemi, yıl boyunca tek sınav, kendi okulunda sınava girme uygulaması vb. uygulamalar geliştirilerek değiştirilebilir. Fırsat eşitliği açısından ortaöğretime geçiş sistemi yeniden değerlendirilerek yapılandırılabilir.

Ayrıca çalışma grupları değiştirilerek başka illerde de çalışma tekrarlanabilir. Ortaöğretime geçiş konusunda öğrencilerden, velilerden ve yöneticilerden veri toplanabilir. Özel okullarda çalışma yapılabilir. Daha büyük bir örnekleme tekrar edilebilir. Nicel ya da karma araştırma yöntemleriyle çalışma yeniden yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, B., & İzci, N. A. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramları ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 223-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rteusbe/issue/34053/370196>
- Akman, O. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121. <https://doi.org/10.33907/turkjes.423152>
- Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). FATİH projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/33194/355148>
- Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2139>
- Atila, M. E., & Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20280/214999>
- Aykaç, N., & Atar, E. (2014, 16-18 Ocak). *Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 83-104). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5804/77230>

- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., & Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-58. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os3a>
- Başar, E., & Bal, B. (2014, 16-18 Ocak). *Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.), Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 567-602). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Başar, N. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin fen bilimleri öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Bay, Y. (2014, 16-18 Ocak). *Eğitim kademeleri arası geçişle ilgili dünyadaki farklı ülke uygulamaları*. A. Akdoğanbulut-İnsan & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 641-664). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Christensen, L. B., Johson, R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Alpay, A.). Anı Yayıncılık.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2014, 16-18 Ocak). *Türkiye ve AB ülkelerinin eğitimde kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması*. A. Akdoğanbulut-İnsan & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 619-640). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36196/406994>
- Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181588>
- Ergün, M. (2014, 16-18 Ocak). Eğitimde kademelerin oluşması ve kademeler arası geçiş düzenlemelerine tarihi bakış. A. Akdoğanbulut-İnsan & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 1-40). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Eurydice. (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. European Commission. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en>
- Eurydice. (2018). *The structure of the European education systems 2018-2019: Schematic diagrams*. Eurydice – Facts and Figures. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-201819-schematic-diagrams_en

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17392/181773>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P.). Anı Yayıncılık.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri. Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. (Çev. Turan, S.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Görmez, M., & Coşkun, G. (2015). 1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi. SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150115172839_1.-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi-pdf.pdf
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106971>
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi. *Seta Analiz*, 69. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kalsen, C., & Yiğit-Öztekin, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852. <https://doi.org/10.24315/tred.735552>
- Kardeş-Birinci, D. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.kardes_birinci.pdf
- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: Üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 241-256. http://www.ressjournal.com/Makaleler/485012983_15%20Eray%20E%c4%9fmir.pdf
- Koçyiğit, M., Eğmir, E., & Akçil, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözü ile eğitime ve yükseköğretime bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 119-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/43001/520544>
- Korkmaz, İ. (2014, 16-18 Ocak). *Türk eğitim sisteminde kademeli geçiş için bir model önerisi*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 201-216). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Kösterelioğlu, İ. & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187. https://jasstudies.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=27083
- Kuş, E. (2012). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- MEB. (2007). *Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmi Gazete (Sayı: 26665). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/10/20071006-4.htm>

- MEB. (2009). *Seviye belirleme sınavı e-başvuru kılavuzu*. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/133080/2009-sbs-kilavuz.pdf>
- MEB. (2013). *2013-2014 Eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf
- MEB. (2022). *Güncel eğitim politikaları ve 20. Millî Eğitim Şurası tavsiye kararları*. <https://www.meb.gov.tr/20-mill-egitim-sra-kararlarinin-uygulanmasina-yonelik-ilk-rapor-yayimlandi/haber/25447/tr>
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2016.021>
- ÖSYM. (2021). *Sınav istatistikleri*. <https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Petek, H., & Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 908-920. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279168>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855336>
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Şahin, S. (2014, 16-18 Ocak). *Türkiye’de kademeler arası geçiş ile nüfusun yaş yapısı arasındaki ilişkiler*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 429-452). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Şeker, F., & Sert, H. (2021). Fen eğitimi kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi değişiklikleri hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 159-183. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/J3Y2T5LLVJKNZFMM/10-23863kalem-2021-188.pdf
- Şinik-Biba, S. (2010). *Ortaöğretime geçişte uygulanan SBS’lerin ailelerin sosyal yaşantısına etkileri ve ailelerin bu sınavlara ilişkin duygu ve düşünceleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888. <https://doi.org/10.24315/tred.743399>
- Taşkın, G. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri: Erzurum ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/24103/255836>
- Yakar, A. (2022). Students' motivational sources when preparing for centralized exams in Turkey - a longitudinal research. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 254-282. <https://doi.org/10.19160/eijer.1032214>
- Yaşar, M. M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği*. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yavuz, M., & Derinbay, D. (2014, 16-18 Ocak). *Türkiye'de ortaöğretime geçiş için bir model önerisi*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 181-200). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Yener, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 71-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/55302/750099>
- Yoldaş, S. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOGS) fen sınavı hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüzüak, A. V., & Arslan, T. (2021). Liselere geçiş sınavına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 805-819. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-847653>
- Zayımoğlu-Öztürk, F. (2014, 16-18 Ocak). *Ortaöğretime geçişte merkezi sınav yapmayan ülke örnekleri ve Türkiye modeli*. A. Akdoğanbulut-İnsan, & A. Yavuz-Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 217-234). Atatürk Araştırma Merkezi. <https://www.atam.gov.tr/turkiye-cumhuriyeti-tarihi-veri-tabani>
- Zayımoğlu-Öztürk, F., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20279/214935>
- Zorlu, Z., & Zorlu, F. (2015). Fen ve teknoloji dersinde öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düzeyleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 103-114. <http://www.ressjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=215&Detay=Ozet>



Disleksi Vakasının Teorik Çerçeve İncelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” Filmi Üzerine Nitel Bir Araştırma

Theoretical Analysis of Dyslexia Case: A Qualitative Study on the “Movie Stars on the Ground”

Selda Karahan^{1*}

Selda Uca²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

PhD Student, Kocaeli University, Turkey

seldakarahan82@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7598-5732>

² Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Kocaeli University, Turkey

seldauca@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9308-9184>

Makale geliş tarihi / First received : 02.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 16.05.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 07%

Atıf bilgisi / Citation:

Karahan, S., & Uca, S. (2022). Disleksi vakasının teorik çerçeve incelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” filmi üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70-95.

ÖZ

Disleksi, çocuklar arasında sıklıkla karşılaşılan öğrenme güçlüklerinden biri olmasına rağmen bilgi yetersizliği sebebiyle eğitimciler ve aileler tarafından tam olarak anlaşılabilir değildir. Bu durum, disleksili çocukların yaşadıkları zorluklar sebebiyle önemli sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Bu sebeple, disleksinin anlaşılması ve erken tanı konulması büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda disleksi ile ilgili farkındalığın oluşmaya başlamasıyla birlikte bu öğrenme güçlüğüne ilişkin anlaşılmasına yönelik çalışmalar giderek artmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden yola çıkarak tasarlanan bu çalışmada, disleksili çocukların sosyal deneyimlerinde yaşadıkları süreçleri ortaya koymak amacıyla literatür taraması yapılmış ve disleksinin tanınmasında etkili olan “Yerdeki Yıldızlar” (*Taare Zameen Par*) filmindeki sahneler, literatürden elde edilen veriler doğrultusunda betimsel içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Bu kapsamda, sahne çözümlerinin literatürden elde edilen bilgileri destekler nitelikte olup olmadığı tartışılmıştır. Çalışma sonuçlarında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların toplum içinde ve eğitim hayatlarında psikolojik olarak zorlayıcı süreçlerden geçtikleri, fakat doğru bir yaklaşım ile mutlu ve başarılı olabilecekleri literatürden elde edilen bilgilerle doğrulanmaktadır. Elde edilen sonuçların bilimsel bilgilere hizmet eder nitelikte olduğu ve yardımcı materyal olarak kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

Disleksi, Öğrenme Güçlükleri, Film Analizi, Yerdeki Yıldızlar

ABSTRACT

Although dyslexia is one of the learning difficulties frequently encountered among children, it may not be fully understood by educators and families due to lack of knowledge. This situation causes children with dyslexia to experience significant problems due to the difficulties they experience. For this reason, understanding and early diagnosis of dyslexia is of great importance. In recent years, with the emergence of awareness about dyslexia, studies to understand this learning disability are increasing. In this study, which was designed based on qualitative research methods, a literature review was conducted in order to reveal the processes of dyslexia children's social experiences, and the scenes in the movie "Stars on the Ground" (*Taare Zameen Par*), which is effective in the recognition of dyslexia, were interpreted with the method of descriptive content analysis in line with the data obtained from the literature. In this context, it has been discussed whether the scene analyzes support the information obtained from the literature. In the results of the study, it is confirmed by the information obtained from the literature that children with learning difficulties go through psychologically challenging processes in the society and in their education life, but they can be happy and successful with the right approach. It is thought that the results obtained serve scientific knowledge and can be used as supplementary material.

Keywords

Dyslexia, Learning Disabilities, Movie Analysis, Stars on the Ground

GİRİŞ

Öğrenme, insanların deneyimleri ve yaşantılarından edindikleri bilgiler doğrultusunda davranışlarında meydana gelen uzun süreli değişikliklerdir. Öğrenme gerçekleştiğinde bireyler yaşadıkları deneyimlere çeşitli anlamlar yükleyerek zihinsel kapasitelerini geliştirmekte ve evrendeki konumlarını yeniden tanımlamaktadır. Duyuşsal kurama göre, bireyler yaşadıkları çevre aracılığıyla edindikleri verileri zihninde değerlendirmekte ve bu doğrultuda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunmaktadır. Fakat bazı bireylerin beyin yapısında görülen işlevsel farklılar sebebiyle öğrenme farklı şekillerde gerçekleşmekte ve öğrenme güçlükleri yaşanabilmektedir.

Özgül öğrenme güçlüklerinden biri olarak bilinen disleksi, nörolojik bir anormalliğin eşlik etmediği, genetik yatkınlığın rol oynadığı ve öğrenme yetilerini önemli ölçüde etkileyen nörogelişimsel bir sendrom olarak bilinmektedir (Ropper, 2001 akt. Bingöl, 2003, s. 69). Özel öğrenme güçlükleri çocuklar arasında sıklıkla görülen bir durum olmasına rağmen ülkemizde bilgi eksiklikleri sebebiyle eğitimciler ve aileler tarafından tam olarak anlaşıl原因abilmektedir. Bu sebeple disleksi gibi özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar yaşadıkları zorluklar sebebiyle önemli sorunlar yaşamaktadır. Disleksili bireylerin beyinlerinde sağ veya sol yarım kürelerin gelişiminde farklılıklar görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bu gelişim bozukluğunun nedenleri ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Bununla birlikte; doğum öncesi ve sonrası süreçte yaşanabilecek sorunlar, beslenme bozuklukları, dikkat eksikliği, alerjik problemlerin disleksi ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Salman vd., 2016, s. 171). Öğrenme güçlükleri doğuştan gelen gelişimsel bir sorun olmasıyla birlikte çocukların zekasında herhangi bir problem olmadığı için çocuklar eğitim hayatına başlayana kadar bu durum fark edilmeyebilmektedir. Çocuklar bu durum farkedilene kadar geçen sürede psikolojik ve sosyal sıkıntılar yaşamakla birlikte, eğitim hayatlarından da önemli ölçüde geri kalmaktadır. Aileler ise, problem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve üstesinden gelemedikleri sıkıntılar sebebiyle stresli ve depresif bir tutum sergilemektedir. Bu sebeple; öğrenme güçlükleri hakkında bilgi sahibi olunması, toplumsal bilincin oluşması, erken dönemde tanı konulması ve gerekli görülen müdahalelerle eğitimlerin verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Disleksi ile ilgili literatür incelendiğinde, ülkemizde hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin bu öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları yapılan çalışmalarda ortaya koyulmaktadır (Akçay, 2014; Balcı, 2017; Tatlı vd., 2019; Balcı, 2019). Balcı (2019) öğretmenlerin disleksiye yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının “Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir” filmi (Khan, 2007) aracılığıyla disleksiye öğrendiklerini ve bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple, disleksi konusunda yapılan çalışmalar hem konu hakkında bilincin oluşması hem de sorunun iyileştirmesine yönelik bilgi üretmek için önem taşımaktadır. Disleksi ile ilgili bu çalışmada film analizi yapılmıştır. Filmler, psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ve eğitimlerde yardımcı materyal olarak kullanılmaktadır (Aka & Gençöz, 2010; Boyacı & İlhan, 2016). Şenol-Durak ve Fıfıloğlu, (2007), filmlerin bilimsel alanda bilgiyi somutlaştırmak ve teorilere örnek oluşturmak açısından kullanıldığını belirtmektedir. Nitel yaklaşımla tasarlanan çalışma kapsamında, disleksinin toplumda tanınması açısından önemli etkileri olan “Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir” filmi, teorik çerçevede incelenerek betimsel içerik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, filmde yer alan sahne içeriklerinin literatürden elde edilen bilgileri destekler nitelikte olup olmadığı tartışılmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1987 yılında uzman göz doktoru Prof. Rudolf Berlin tarafından tanımlanan disleksi; Yunanca eksik, zor anlamına gelen “dys” ve kelime, sözcük anlamına gelen “lexia” kelimelerinden türetilmiştir (Badruzzamani Mukhaamad & Damanhuri, 2016, s. 112). Disleksi, bireylerin zeka düzeyinde herhangi bir anormallik olmamasına rağmen; dil, okuma, yazma, ifade etme, matematiksel işlemler gibi becerilerinin bir ya da birkaçında sorunların yaşanmasına yol açan bir özel öğrenme güçlüğüdür. Dislekside bireylere uygun şartlar sağlanmasına rağmen öğrenme güçlüğü yaşam süresince devam etmektedir (Vellutino vd., 2004; Acar, 2018). Disleksi, Levinson (1994)’un Disleksi Sendromu Kuramı temelinde üç tipe ayrılmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), aritmetik güçlük (discalculi) olarak ifade edilmektedir (Letchumy, 2008: 118). Bu öğrenme güçlüklerinin tedavisi, ilaç yerine özel derslerin verildiği bir eğitimle gerçekleşmektedir. Öğrenme güçlükleri için verilen eğitimler, özel eğitim programı doğrultusunda psikopedagojik yaklaşımla yapılacak eğitsel terapi yöntemiyle gerçekleşmektedir (Salman vd., 2016). Disleksili bireyler, birçok insanın sıradan olarak nitelendirdiği durumlardan yaratıcı soyut fikirler üretmelerine yardımcı olan doğal bir yeteneğe sahiptirler. Bu sebeple çoğunlukla bir ya da birden fazla sanat dalı için beceriye sahip oldukları bilinmektedir (Chakravarty, 2009).

Tanısı geç farkedilen bireylerde öğrenme güçlükleri yerleşmeye başladığı için özel eğitimin süresi uzamakta, verim azalmakta ve özel eğitim giderleri artmaktadır. Öğrenme güçlüğü olduğu fark edilemeyen çocuklar ise; okula devam etmede çeşitli problemler, sosyalleşme sıkıntıları ve uyum konusunda problemler yaşamaktadır. Bu nedenle çocukların yaşadıkları başarısızlık duygusu ve anlaşılama; öğrenilmiş bir çaresizliğe dönüşerek okuldan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır (Aslan, 2015). Disleksi gibi öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların erken tanısının koyulması zor ama imkansız değildir. Bu süreçte özellikle çocuğun ailesinin bilinçli olması ve okul öncesi eğitimlerde öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda bazı tespitler yapması önem taşımaktadır. Bu erken belirlenen durumlar, eğitim hayatlarında zorluk yaşama risklerine karşı çocuklara gerekli müdahalelerin yapılmasına öncü kolaylıklar sağlamaktadır (Doğan, 2012). Bununla birlikte, disleksi problemi yaşayan çocukların ailelerinin diğer ailelerle karşılaştırıldığında daha fazla stresli oldukları ve depresif belirtiler yaşadıkları ortaya koyulmaktadır. Aileler konu hakkında yeterince bilinçli olmadıkları için; çocuklarına karşı hayal kırıklıkları, korku ve öfke gibi duygular yaşayarak kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu sebeple aileleri bilinçlendirmenin, desteklendirmenin ve cesaretlendirmenin çocukların gelişimi ve ailenin psikolojisi için önemi belirtilmektedir (Abd Rauf vd., 2021).

Öğretmenlerin disleksi ile ilgili farkındalıklarını belirlemeye yönelik Balcı (2019)’nın yaptığı çalışmada, öğretmenlerin disleksi hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve kendilerini öğrenme güçlükleri konusunda yetersiz hissettikleri belirtilmektedir. Türkiye’de yapılan bu araştırma; öğretmenlerin % 25’inin bu kavramı, formal eğitim sayesinde değil, “Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir” adlı bir Hint Film sayesinde öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci tespit etme yönünde gerekli olan eğitim yöntemlerini bilmedikleri ve mesleki yetkinliğe sahip olmadıkları yönünde görüşlerini belirtmiştir (Balcı, 2019, s. 162). Crombie (2002), özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların hangi şartlarda olursa olsun öğretmenleri için sorun teşkil etmeleri ihtimalin yüksek olduğunu belirtmektedir. Kerr (2001) ise, disleksinin deneyimli öğretmenleri bile bazı durumlarda

çaresizliğe sürükleyebildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Kerr (2001)'in öğretmenler üzerinde yaptığı bu araştırma; disleksinin ne olabileceği, sebepleri, bulguları ve belirtilerine yönelik bazı öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çocukların uzun zamandır yerleşmiş olan bu öğrenme güçlüklerinin düzelebileceğine ilişkin inançlı olmaları önem taşımaktadır (Agne vd., 1994; Fang, 1996; Bramwelland Pajares, 1999; Gwernan-Jones, & Burden, 2009). Garmon (2004) eğitim faktörlerinin önemine değinerek, eğer öğretmen adayı öğrenme bozukluğu olan çocuğu eğitmeye yönelik eğilim göstermiyorsa, en iyi öğretmen yetiştirme programlarının bile etki göstermeyebileceğini ifade etmektedir. Mills (2006) ve Haberman (1996) araştırmalarında, öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde en etkili faktörün öğretmenlerinin taahhütleri ve yetenekleri olduğunu belirtmektedir. Lee ve Smith (2001) ise; bir öğretmenin fark yaratmaya yönelik inancı ile disleksiye bir eksiklik olarak görmemesi arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler sınıf içinde çeşitli düzenlemeler yaparak çocuğa destek olmalı ve eğitimde çocuğun uyum sağlayabileceği değişiklikler sağlanmalıdır (Doğan, 2012). Çocuklar okul hayatına başladıklarında; ilk olarak harfler, ikinci aşamada heceler ve son aşamada ise kelimeler öğretilmektedir. Her bir aşama ayrı ayrı tamamlanmakta, bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilmemektedir. (Bingöl, 2003, s. 79). Bu süreçte öğretmenlerin tutumları ve normları, farklı ihtiyaçları olan çocuklara öğretme konusundaki kişisel inançları çok önemlidir. Öğretmenlerin disleksinin yarattığı zorluklarla baş etmede ne kadar yetkin hissettikleri ve bunu yaparken sahip oldukları güce olan inançları çocukların öğrenme sürecindeki başarılarını etkilemektedir (Gwernan-Jones, & Burden, 2009).

Tschannen Moran ve Wolfok-Hoy (2001), öğretmenlerin yeterlik inançlarının kendi öz-yeterlik duygularıyla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Daha yüksek öz-yeterlik derecesine sahip öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte yeni nesil öğretmenlerin, disleksi hakkında olumlu davranışsal inançlara, değerlere ve normatif tutumlara sahip olduğu belirtilmektedir (Gwernan-Jones, & Burden, 2009). Bu tutum ve yaklaşımlarla disleksi sorununun belirtilerinin erken tanımlanması, gerekli eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2015).

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konuya yönelik bilgi sağlayan yazılı ve elektronik materyallerin analiz edilmesini içeren sistematik bir yöntemdir (Acar, 2020). Dokümanlar; yazı temelli dokümanlar, ses temelli dokümanlar, görüntü temelli dokümanlar, görsel ve işitsel temelli dokümanlar olarak sınıflandırılabilir (Geray, 2006 akt. Acar, 2020). Goodson ve Walker (1988)'e göre, nitel yaklaşımla tasarlanan bir çalışmada, sinema filmleri ve videolar gibi hem görsel hem işitsel temelli materyallerin daha kapsamlı veri toplanmasına imkan sağlayabilmektedir (Boyacı, & İlhan, 2016). Çalışmada bu teknik doğrultusunda; disleksili çocukların sosyal deneyimlerinde yaşadıkları süreçleri anlamlandırmak amacıyla, orjinal adı “Taare Zameen Par” olan “Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir” filminde yer alan sahnelerin içerikleri, literatürden elde edilen verilerle desteklenecek şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir. Makale, disleksi alanında yapılacak çalışmaların geliştirilmesinde destek materyal olarak kullanılması şeklinde sınırlandırılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için öncelikle film izlenmiş, alanyazındaki çalışmalar incelenmiş ve film tekrar izlenmiştir. Elde edilen verilerin

analizi aşamasında ise, verilerin sistematik bir biçimde düzenlenmesini sağlayan içerik analizi yöntemiyle literatürden edinilen bilgilerle ilişkili öne çıkan sahneler belirlenmiştir. Belirlenen sahneler son kez tekrar izlenerek sahne içerisine yönelik temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinde tümevarımsal yaklaşımla araştırmadan elde edilen verilerden konu ile ilgili geçerli sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır (Krippendorff, 1980). Temalar ile ilgili yapılan değerlendirmelerde ise; sahnelerin içeriğinden alıntılar ve konu ile ilgili teorik çerçeve doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Creswell (2009), nitel yöntemlerle yapılan araştırmaların, alanında uzman kişilerin incelemesine sunulmasının; hataya düşme olasılığını azaltmak, geçerlilik ve güvenilirlik açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Bu sebeple çalışma, sosyal bilimler alanında uzman bir akademisyenin incelemesine tabi tutulmuş ve değerlendirme sonrasında gerekli olan düzeltmeler yapılarak tamamlanmıştır.

Filmin Künyesi

“Yerdeki Yıldızlar” filmi; Aamir Khan’ın yönetmenliğini yaptığı, Aamir Khan ve Darsheel Safary’nin başrollerini paylaştıkları, 2007 yapımı, drama türünde bir Hint yapımıdır. Disleksi ile ilgili toplumsal bilincin oluşmasında çok önemli etkileri olan film öncelikle 2008 yılında Filmfare “En İyi Film” ve “En İyi Yönetmen” ödülleri dahil olmak üzere çok sayıda ödül almış ve birçok bilimsel çalışmaya konu olmuştur (Yıldırım, Tüzel, & Yıldırım, 2016, s. 215).

Filmin Konusu

Filmde Ishaan adında öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencisi bir çocuğun, öğretmeni Nikumbh sayesinde değişen hayatı ele alınmıştır. Filmin ilk sahnelerinde Ishaan; hayal gücü yüksek, sanata ilgili ve hayvanları çok seven bir çocuk olmasına rağmen agresif tavırlar sergileyen, sorumsuz, asosyal ve derslerinde başarısız bir çocuk olarak yansıtılmaktadır. Kendisinden beklenenin dışında uyumsuz davranışlar sergilediği için ailesinden, öğretmenlerinden ve çevresinden sürekli azar işitmektedir. Hem okulda hem çevresinde yaramazlığıyla nam salmıştır. Ailesi İshaan’a karşı iyi niyetli yaklaşıp da onu anlayamamakta ve İshaan’ın bu durumu karşısında çaresiz kalmaktadır. İshaan’ın babasının bazı durumlarda sabrı taşmakta ve şiddet eğilimi göstermektedir. Annesi ise, Ishaan’a daha sevgi dolu yaklaşıp da iki çocuk ve ev işleri ile uğraşmakta, Ishaan’a gerekli ilgiyi gösterememektedir. Annesi çocuğunun bu durumuna üzülmemekte fakat çocuğunu anlayamamaktadır. Ishaan’ın abisi ise derslerinde başarılı, kardeşini seven ve iyi niyetli bir çocuk olarak sunulmaktadır. Sonunda ailesi İshaan’ı öğretmenlerinin şikayetleri doğrultusunda istemeyerek sıkı bir yönetimle işletilen yatılı bir okula vermeye karar vermiştir. Böylelikle İshaan’ın disipline olarak düzgün bir eğitim alabileceğini umut etmektedirler.

Ishaan ailesi tarafından yatılı okula verilmesiyle derin bir üzüntü, korku ve güven kaybı yaşamaktadır. Kimseyle konuşmadan, hayal kırıklığı içinde günlerini geçirmektedir. Derslerinde yaşadığı sorunlar devam etmekte, öğretmenleri tarafından aşağılanmaktadır. Ailesi onu ziyarete geldiğinde onlarla da iletişim kurmayı reddetmektedir. Ishaan tamamen hayata küsmüş ve her şeyden vazgeçmiş bir ruh hali içerisindeyken okula yeni geçici bir öğretmen gelmiştir. Okula gelen Nikumbh adlı yeni öğretmen daha önce özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile çalışmıştır ve ilk dersinde Ishaan’ın bir derdi olduğunu farketmiştir. Öğretmen çocukla iletişim kurmaya çalışsa da Ishaan tepkisiz kalmaktadır. Öğretmen kendisi de çocukluğunda aynı sıkıntıları yaşadığı için, disleksi sorunu olduğunu farkederek ve onu daha iyi anlamak amacıyla ailesiyle görüşmeye gider. Ishaan’ın yaptığı resimleri görünce onun resim

sanatına olan yeteneğini farkeder. Disleksiyle aileye anlatarak destek bekler fakat umduğunu bulamaz.

Öğretmen Nikumbh, Ishaan'ı istemeyen okul yönetimini ikna ederek Ishaan'a hergün onun algılayacağı yöntemlerle özel eğitim verir. Öğrenmeye başlayan ve öğretmeniyle çok güzel bir iletişim sağlayan Ishaan'ın artık yüzü gülmektedir. Bu sırada öğretmen Nikumbh okulda bir resim yarışması düzenler ve tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin katıldığı bu yarışmada Ishaan öğretmeni geçerek birinci olur. Çok mutlu olan Ishaan okulda artık umut veren, gözde öğrenci haline gelmiştir.

Dönem sonu geldiğinde ailesi Ishaan'ı almaya gelir. Okul müdürü Ishaan'ın ödüllü resminin kapağına basılı olduğu okul yıllığını hediye ettiğinde ailesi çok şaşırmıştır. Ailesi okul yönetiminin ve öğretmenlerden duydukları karşısında çok mutlu olur ve öğretmen Nikumbh'a minnetlerini dile getirerek eve dönmek üzere ayrılırlar. Filmin son sahnesinde arabaya binmek üzere olan Ishaan geri dönerek öğretmene koşar. Öğretmenin kucağına aldığı Ishaan'ın kollarını havaya kaldırıp gökyüzünü kucaklamasıyla film sonlanmaktadır. Ishaan artık mutlu, özgür ve başarılı bir çocuktur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde betimsel analiz yöntemiyle öne çıkan sahnelerden kesitler verilmiş ve sahnelerin içerikleri ile ilgili çözümlenmeler, literatürden elde edilen bilimsel veriler doğrultusunda yorumlanmıştır. Filmde öne çıkan ve analizi yapılan sahneler Tablo 1'de belirtilmektedir:

Tablo 1. Filmde Analizi Yapılan Sahneler

Sahneler	Filmdeki Gösterim Yeri	Sahnelerin Temaları
1	12'.05" - 14'.40"	Arkadaş Çevresi ile Çatışma
2	22'.50" - 24'.55"	Eğitim Sistemine Uyum Sağlayamama
3	41'.45" - 43'.55"	Kaçınma davranışı
4	44'.10" - 46'.47"	Eğitim Çevresinden Dışlanma
5	50'.55" - 52'.05"	Güvenli Alandan Uzaklaştırılma
6	58'.33" - 59'.34"	Yeni Çevrede Anlaşılama
7	66'.10" - 69'.10"	Özgüven Kaybı ile İç Kapanma
8	78'.00" - 79'.55"	Heyecanı Yitirme ve Vazgeçmişlik
9	83'.10" - 84'.50"	Çevrenin Ön Yargılı Tutumu
10	99'.00" - 106'.30"	Empati Kurulmasını Sağlama
11	109'.20" - 116'.30"	Çocuğun Onaylanması ve Destek Verilmesi

12	117'.30"- 118'.20"	Çocuğun Cesaretlendirilmesi
13	122'.30"- 126'.40"	Etkileşim İle Eğitim Süreci
14	127'.45"- 131'.25"	Ailenin Farkındalığının Oluşturulması
15	138'.25"- 139'.20"	Çocuğun Yönlendirilmesi
16	145'.05"-145'.55"	Çocuğa Değer Verildiğini Hissettirme
17	148'.28"- 151'.20"	Saygı İhtiyacı
18	152'.25"- 154'.00"	Ailenin Minnettarlığı
19	154'.45"- 155'.11"	Kendini Gerçekleştirme

Filmde Öne Çıkan Sahnelerin Analizi

1. Sahne - Arkadaş Çevresi ile Çatışma: Çocuklar dışarda top oynamaktadır. O sırada köpeklerle oynayan Ishaan çocukların kaçan topunu onlara geri atmak isterken yanlışlıkla topu bahçeden dışarı atar. Buna kızan topun sahibi çocuk, Ishaan'ı aptal olmakla suçlar ve topu geri getirmesini söyler. Ishaan suratını asarak çocuğa bakar fakat tepki vermez. Bunun üzerine çocuk Ishaan'ın üzerine yürür ve onu itekler. Ishaan ise birden çocuğa saldırır ve kavga ederler. Ishaan çok sinirlenir ve ağlayarak eve dönerken apartmandaki bir çok eşyayı tekmeleyerek zarar verir. Sonra ağlayarak apartmanın çatısına çıkar ve orada bulduğu uçurtmayla oynamaya başlar.



Yorum: Aslan (2015) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyalleşme sıkıntıları ve uyum konusunda problemler yaşadığını belirtmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda ise, niyetin anlaşılmadığı durumlarda çocuklarda saldırganlık davranışlarının ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir. (Orobio de Castro vd., 2002; Crick, vd., 2002; Özcan, 2018). İshaan yardımda bulunarak bir iyilik yapmak istemiştir. Fakat doğru iletişim kuramadığı için sert bir tepkiyle karşılaşınca saldırgan bir tutum sergilemiştir. Sahnede yansıtılan, disleksili çocuğun sosyalleşme ve uyum konusundaki problemleri literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Çocuğun yaşadığı duruma bir neden atfedememesi, niyetinin anlaşılmaması ve ifade edemediği duygular sebebiyle çatışma yaşamaya yansıtılmaktadır.

2. Sahne - Eğitim Sistemine Uyum Sağlayamama: Ishaan, öğretmen ders anlatırken dışarıdaki su birikintisine düşen damlaları izlemektedir. Öğretmen ona bir parça okumasını söyler.

Okumakta zorluk çeken çocuk harflerin dans ettiğini belirtir. Öğretmen bu cevaba kızıp okuması için ısrarını sürdürünce Ishaan bağırarak garip sesler çıkartır. Bunun üzerine öğretmen Ishaan’ı dersten atar. Dışarıda beklerken kendi kendine oynayan Ishaan’ı gören diğer çocuklar onunla dalga geçer.



Yorum: Disleksili çocukların öğretmenleri için sorun teşkil etmeleri ihtimallerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin yetersiz bilgileri sebebiyle çoğu zaman çocuk karşısında çaresiz kaldığı bilinmektedir (Kerr, 2001; Crombie, 2002; Gwerman-Jones & Burden, 2004). Nedensellik yükleme teorilerine göre ise; bireylerin davranışları içsel, dışsal ya da durumsal sebeplere atfedilmektedir. Bireyler bir duruma atıfta bulunurken niyetleri doğrultusunda hareket etmektedirler (Heider, 1958; Weiner, 1986). Ishaan’ın öğretmenlerinin, onun derslerdeki başarısızlığını içsel sebeplere atfettikleri ve bu durumu çocuğun tembelliğine bağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu öğrenme güçlüğüne düzelebileceğine ilişkin bilinçli ve inançlı olmaları önem taşımaktadır (Agne vd., 1994; Fang, 1996; Bramwelland Pajares, 1999; Gwerman-Jones, & Burden, 2009). Bu bilgilerle paralel olarak, sahnede disleksi hakkında bilinç sahibi olmayan öğretmenin yaşadığı durumla ilgili sıkıntıları, ön yargıları, çocuğa karşı olumsuz tepkileri yansıtılmaktadır.

3. Sahne - Kaçınma Davranışı: Ishaan’ın okuldan kaçmak için abisine zorla yazdırdığı izin kağıdını babası yakalar. Babası ısrarla kimin notu yazdığını sorar, çocuk ise dayak yemeyi göze alarak cevap vermez. Sonunda babasının sert tepkisiyle birlikte şiddete maruz kalır.



Yorum: Çocuk disleksinin yarattığı sıkıntılar sebebiyle, hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Bu sebeple okula karşı kaçınma davranışı sergilemektedir. Okula karşı reddetme davranışı gösteren çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda, çocukların psikolojik yardıma ihtiyaç duyma ihtimallerinin yüksek olduğu ortaya

koyulmaktadır (Berg & Jackson, 1985; Flakierska vd., 1997; Bahalı vd., 2009). Aslan (2015) ise, disleksili çocukların yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik karşısında okuldan uzaklaşmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir. Sahnede çocuğun okula gitmek istememesi, hatta okula gitmemek için aileye karşı risk alarak yalan söyleyebilmesi gösterilmektedir.

4. Sahne - Eğitim Çevresinden Dışlanma: Ishaan'ın veli toplantısına katılan ailesi, öğretmenlerin Ishaan hakkındaki ağır olumsuz eleştirilerini dinler. Okul müdürü ise, Ishaan'ın bu şartlarda çok uzun süre bu okulda devam edemeyeceği konusundaki görüşünü belirtir. Babası veli toplantısı çıkışı arabayla eve dönerken arka koltukta oturan Ishaan'ın yanında eşiyile bu konuyu şiddetle tartışır ve Ishaan'ın zeka geriliği olduğunu düşünmeleri konusundaki sıkıntısını dile getirir. Oğlunun tek sorununun tembellik ve disiplinsizlik olduğu ve Ishaan'ı yola getirecek tek şeyin yatılı okul olduğu yönünde imalarda bulunur. Arka koltuktaki Ishaan ise mutsuz ve sessiz bir şekilde bu konuşmalara şahit olmaktadır.



Yorum: Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, değersizlik duygularını dış çevreden gelen uyaranlarla pekiştirdiklerinde kendilerini aciz, çaresiz ve yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum ise özbenliklerini önemli ölçüde zedelemektedir (Yıldız, 2004). Sahnede; Ishaan'ın babası oğlunda bir sorun olduğunu kabul etmek istememekte ve durumu tembellikle, yaramazlıkla ilişkilendirmektedir. Çevresindekiler baş edemedikleri Ishaan'dan kurtulmak isteyen bir yaklaşım sergilemektedirler. Abd Rauf ve arkadaşları (2021), disleksili çocukların ailelerinin konu hakkında bilinçsiz olmaları sebebiyle; hayal kırıklıkları, öfke ve korku gibi duygular yaşadıklarını belirtmektedir. Ailenin çocuğa reddedici bir yaklaşım sergilemesi ise çocukta; özgüvensizlik, yetersizlik, karamsarlık ve tepkisizlik yaratabilmektedir (Önder, & Gülây, 2007). Sahnede, çocuğun başına gelebileceklerle yönelik yaşadığı korku, çaresizlik ve ailenin yaşadığı psikolojik durum literatürde yer alan bilgilerle desteklenecek şekilde yansıtılmaktadır.

5. Sahne - Güvenli Alandan Uzaklaştırılma: Ishaan ailesi tarafından yatılı okula bırakılmıştır. Baba kendinden emin ve daha sert bir tutum sergilerken anne daha üzgün ve çaresiz gözükmektedir. Ishaan hiç konuşmamaktadır. Ayrılma anı geldiğinde Ishaan hiç ağlamadan, hiç konuşmadan ailesiyle vedalaşır ve uzun süre arkalarından gözleri dolarak korku içinde bakar. Okula döndüğünde ise, ilk gecesinde herkes uyurken gizli gizli ağladığı görülmektedir.



Yorum: Bu sahnede çocuğun içindeki korku, kalbindeki hayal kırıklığı ve çaresizlik yansıtılmaktadır. Duygusal şiddet olarak ifade edilen; çocuğun kabul edilmemesi, önemsenmediğini hissetmesi ve korku duyması gibi durumlarda psikolojik benlik zarar görmektedir (Bahçecik, & Kavaklı, 1993 akt. Tezel, 2002). Ebeveyn kabul-red teorisi, aileler tarafından verilecek sevgi, destek ve güvenin çocukların temel ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Khaleque, & Rohner, 2002; Rohner, 2004). Bu durum, çocuğun yatılı okula verilerek temel ihtiyacının elinden alınmasıyla büyük bir hayal kırıklığı yaşamaya sahne olarak ifade edilmeye çalışılmaktadır. İshaan ilk defa ailesinden ayrı kalmış, güvenlik duygusundan yoksun ve hüsrana içerisinde günlerini geçirmektedir. Ailesi tarafından cezalandırıldığını düşünen çocuğun, çevresiyle iletişimi kestiği görülmektedir.

6. Sahne - Yeni Çevrede Anlaşılmama: İshaan okulda eğitime başlar. Öğretmenlerin sıkı bir disiplin içinde sert davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen İshaan’dan bir şiiri yorumlamasını ister ve sonrasında İshaan’ın kendi hayal gücü ve algılarına yönelik yaptığı yorumu öğretmeni tarafından sert dille eleştirilir.



Yorum: Öğretmenin ezberci dayalı yorum yapan öğrenciyi övmesi İshaan’ı ise aşağılaması eğitim sisteminin sağlığına ve eşitsizliğe vurgu yapmaktadır. Eğitim sisteminde öğrencinin potansiyeline ve menfaatine yönelik hareket edilmesi gerekliliğine rağmen sıklıkla uygulamalarda eksiklikler olduğu görülmektedir (Pehlivan, & Acar, 2009). Motivasyon teorilerinden biri olan Adams’ın Eşitlik Kuramı, bireylerin en temel ihtiyaçlarından birinin eşitlik olduğunu ileri sürmektedir (Adams, 1963). Sahnede öğretmenin disleksili çocuğu anlamak için çaba göstermemesi ve ona eşit davranmaması ile eğitim sistemindeki eksikliğe vurgu yapılmaktadır. Bunun sonucunda çocuğun anlaşılma yönünde umutlarının günden güne azalması yansıtılmaktadır.

7. Sahne - Özgüven Kaybı ile İç Kapanma: Ishaan'ın ailesi ziyarete gelir. Ishaan kapıyı açmak istemez ve açtığı anda uzun süre ağlayarak koşar. Ailesi bu tepki karşısında ne yapacaklarını bilemez ve oldukça şaşırır. Aile otele götürdükleri Ishaan'ı hediyelerle mutlu etmeye çalışsa da Ishaan hiç tepki vermez.



Yorum: Aile çocuğun duygusal ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Çocuk, yalnızlık ve kırgınlık gibi hislerini ailesiyle iletişimi reddederek ifade etmektedir. Adeta hayattan vazgeçmiş bir hali olduğu gözlemlenmektedir. Duygusal şiddet yaşayan çocuklarda; hiperaktivite, güçsüzlük duygusu, histerik ve obsesif reaksiyonlar, oyuna karşı isteksizlik, uyum ve odaklanma problemleri, kaygı, beklenmedik tepki ve korkular görülebilmektedir (Bilir vd., 1991; Tezel, 2002). Bu durum, sahnede çocuğun günlerdir içinde biriktirdiği korku, kırgınlık, yalnızlık, kırgınlık gibi ağır duygulara sebep olarak gördüğü ailesiyle karşılaştığında sözle ifade edemediği duygularını koşma tepkisi ile dışa vurması olarak yansıtılmaktadır.

81

8. Sahne - Heyecanı Yitirme ve Vazgeçmişlik: Okula yeni bir öğretmen gelmiştir. Yeni öğretmen Nikumbh, öğrencilerden bir kağıda resim çizmelerini ister. İshaan ise hiç tepkisiz önüne bakar. Öğretmen durumu farkedince çocuğa yaklaşır ve “resim çizmeyi sevmiyor musun?” diye sorar. İshaan ise tepki vermez. Öğretmen başını okşayarak onun istediği zaman yapabileceğini belirtir.



Yorum: Öğrenme Güçlüğü yaşayan çocuklar, başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi durumlar yaşamamak için yeni bir deneyim yaşamaya cesaret göstermekte zorluk çekebilmektedirler. Bu durumda kaçınma davranışı sergilerler (Yıldız, 2004). İshaan hayattan zevk almamakta ve artık çok sevdiği resimi bile yapmayı reddetmektedir. Disleksili çocukların derslerde başarısız olmaları sebebiyle yaşadıkları sorunlar, öz saygılarını yitirmeleri ve kendilerini kabul etmekte sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır (Bear vd., 2002). Literatürdeki bilgilerle örtüşen bir

şekilde, yaptığı her hareketin sonunda suçlu duruma düşen İshaan’ın, anlam veremediği durumlara karşı mücadeleyi bıraktığı ve kimseyle iletişime geçmeyerek kendini acıya ve üzüntüye karşı korumaya çalıştığı sahnede yansıtılmaktadır.

9. Sahne - Çevrenin Ön Yargılı Tutumu: Yeni gelen öğretmen derslerinde çocukların özgürce kendini ifade etmesine yönelik bir yaklaşım sergilemektedir. Bunu farkedenden diğer öğretmenler Nikumbh’a engelli ve özel eğitim okullarında verdiği eğitim yaklaşımının bu okul için doğru bir yaklaşım olmadığı, disiplin ve mesafeli olunması yönünde eleştiride bulunurlar. Nikumbh ise onlara espirili bir dille karşılık verir.



Yorum: Bu sahnede Nikumbh’un liderlik vasfına vurgu yapılmıştır. Lider öğretmenler; öğrencilerin potansiyeli doğrultusunda başarılı olmaları için teşvik eden, örgüt içi gelişimi destekleyen, yenilikçi eğitim uygulamaları geliştiren, ve okulun amaçları doğrultusunda hedefler belirleyerek bunları uygulayan kişiler olarak bilinmektedir (Savaş, 2019). Tschannen Moran ve Wolfok-Hoy (2001) öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin yeniliklere açık olduklarını ve farklı yöntemlerle öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya istekli olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin zorluklarla baş ederken sahip oldukları güce olan inançları çocukların öğrenme sürecindeki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Gwernan-Jones, & Burden, 2009). Sahnede bu bilgilerle ilişkili olarak, yeni gelen öğretmenin uyguladığı farklı yöntemler diğer öğretmenler tarafından eleştirilmekte fakat öğretmen kendi yaklaşımını savunarak farkındalığın oluşması için onları yönlendirmeye çalışmaktadır.

10. Sahne - Empati Kurulmasını Sağlama: Öğretmen Nikumbh İshaan’ın ailesini ziyaret eder. Babasına disleksi hastalığından bahsetse de babası bunu saçma bulur. Oğlunu tembellikle, yaramazlıkla suçlayarak durumu kabullenmemektedir. Öğretmen İshaan’ın babasına Çince bir yazı gösterir ve okumasını ister. Okuyamayacağını söylediğinde ise onu azarlar ve bağırarak küstahlıkla suçlar. Babası bu tepki karşısında şaşkınlıkla bakabilir.



Yorum: Disleksik çocukların öğrenme güçlüğü sürecinde yaşadığı en önemli zorluklardan biri toplumdaki empati bilincinin yeterli olmamasıdır (Avşar, & Cankaya, 2021). “Üstün Dökmen’in (1988) üç aşamalı empati basamağında bireylerin; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı olarak üç şekilde empati kurduğu görülmektedir (Özbek, 2005). Sahnede, baba toplumun görüşlerini dikkate alan onlar basamağı ve benmerkezci yaklaşımla düşünen ben basamağı ile empati kurarken öğretmen ise, sorunu yaşayan kişinin rolüne girerek sen basamağı ile empati kurulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, çocuklarında disleksi problemi yaşayan ailelerinin depresif belirtiler yaşadıkları ve durumu kabullenmede zorlandıkları belirtilmektedir (Abd Rauf vd., 2021). Bu sebeple doğru empati kurmak önemlidir. Sahnede öğretmen babasının oğluya empati kurabilmesi için onu Çin alfabesini anlamaya zorlar ve baskı yapar. Çocuğun babasının ilk defa düştüğü bu durum karşısında şaşırıldığı ve kafasının karıştığı görülse de doğru empati kuramadığı ve kabullenmede zorlandığı durumla ilişkili olarak bu sahnede yansıtılmaktadır.

11. Sahne – Onaylama ve Destek Verme: Öğretmen sınıfta Leonardo Da Vinci’nin ve Albert Einstein gibi önemli isimlerin hayatından kesitler anlatır. Ishaan kendisine benzer okuma sıkıntıları yaşayan kişilerin hayatını dikkatle dinlemektedir. Öğretmen Nikumbh okuma-yazma ve öğrenme konusunda sıkıntılar yaşayan bu insanların ne kadar özel, yaratıcı ve başarılı olduklarından bahsetmiştir. Ders bittiğinde öğretmen Ishaan’a kalmasını söyler ve kendisinin de küçükken öğrenme sıkıntıları yaşadığını ve babasının onu hiç anlamadığını anlatır. Ishaan sessizce dinler.



Yorum: Lee ve Smith (2001), bir öğretmenin çocuğa yönelik inancı ile disleksiye bir eksiklik olarak görmemesi arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. Anlaşılma ihtiyacı, yeteneklerin kabul edilmesi, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması çocukların en temel ihtiyaçlarıdır (Ergin & Ermeğan, 2011). Çocukların kendilerine özgüven geliştirmeleri, hayatlarında değer verdikleri kişilerin onlara yaklaşımıyla yakın ilişkilidir. Çocukların yaptıkları ve ilgilendikleri şeylerin ne kadar değerli olduğunu onlara göstermek özgüven sağlamaları için önem taşımaktadır (Sarı, 2016). Bu bilgilerle desteklenen sahnede, öğretmen kendisini ve başarılı insanları örnek vererek çocuğa bir ayna tutmuş ve kendisine dışardan bakmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımla Sarı(2016)’nın da çalışmasında ifade ettiği gibi çocuğun özgüven kazanmasını ve kendine yeniden inanmasını sağlamamaya çalışmaktadır.

12. Sahne - Cesaretlendirme: Ishaan göletin kenarında taşlardan yaprak sopalardan bir uçak yapmıştır. Kendi kendine oynamaktadır. Öğretmen bunu farkedince Ishaan’ın uçağını diğer çocuklara gösterir ve herkes Ishaan’ı alkışlar. Ishaan arkasını dönerek uzaklaşır.



Yorum: Öğretmenlerin çocuğu cesaretlendirecek ve destek olacak davranışlar sergilemesi çocuğun psikolojik durumu için önemlidir (Doğan, 2012). Adams’ın (1963) eşitlik teorisine göre, bireyler eşit davranılma ihtiyacına sahiptir ve bu durum bireyleri motive edebilmektedir. Ayrıca çocuklar, akranları ile etkileşim halinde olmak, bir gruba aidiyet hissetmek, sosyal mübadele içinde olmak ve kabul edilmek ihtiyacı duymaktadırlar (Stopper, 2000 akt. Ergin & Ermeğan, 2011). Bu doğrultuda sahnede öğretmen, diğer çocuklar tarafından farklı olduğu için sürekli dışlanan ve dalga geçilen Ishaan’ın başarısını akranlarına göstererek çocuğu cesaretlendirmeye ve akranlarıyla iletişim kurmasına çaba göstermektedir. Öğretmenin bilinçli olarak yaptığı bu davranışla öğrenme güçlüğünün yarattığı etkiler sebebiyle kendini tamamen çevresinden soyutlayan Ishaan’ın bahsedilen ihtiyaçlarını karşılamasına çalıştığı düşünülmektedir.

13. Sahne - Etkileşim ile Eğitim Süreci: Öğretmen Nikumbh, Ishaan’ın okula devam etmesi için müdürü ikna eder ve Ishaan’a çeşitli oyunlar ve özel teknikler eşliğinde özel dersler vermeye başlar. Ishaan öğrenmeye başlamıştır ve artık yüzü gülmektedir.



Yorum: Öğrenme güçlüklüeri durumunda öğretmenlerin kendi yetkinliklerine ve çocukların düzelebileceğine ilişkin inançlarının yüksek olması başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Fang, 1996; Bramwelland Pajares, 1999; Gwernan-Jones & Burden, 2009). Bu yaklaşım, disleksi sorununun belirtilerinin erken tanımlanması, gerekli eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2015). Bu sahnede öğretmenin çocuğu eğitmek için istekli olması, doğru yönlendirmesi ve inancı sayesinde, çocuğun daha hızlı bir gelişme sağlayabildiği yansıtılmaktadır.

14. Sahne - Ailenin Farkındalığının Oluşturulması: Ishaan’ın babası okula gelir ve öğretmene ‘disleksi’ hakkında bir çok yazı okuduklarını ve araştırma yaptıklarını söyler. Öğretmen şaşırarak bunu neden söyleme gereği duyduklarını sorgular. Babası ise “onu umursamadığımızı

düşünmenizi istemedik” şeklinde cevap verir. Öğretmen “umursama”nın iyileştirici gücü ve öneminden bahsederek bunun sadece sevgiyi ve değer vermeyi karşı tarafa hissettirerek sağlanabileceğini anlatır. Kötü sözlerin bir ağacı bile kurutabileceğini ve bazı mücevherlerin değerini herkesin anlamasının mümkün olmadığını belirtir. Kafası karışmış ve mahçup bir şekilde odadan ayrılan baba, Ishaan’ı okulun bahçesinde bir afiştaki yazıyı okurken görür ve ağlayarak ordan uzaklaşır.



Yorum: Karande ve Kulkarni (2009) çalışmalarında, disleksi çocukların ailelerinin yaşadıkları sıkıntılar sebebiyle; stres ve endişeli yapıda olduklarını, ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiğini ve sosyal ilişki yönlerinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Aileler disleksi bir çocuğu kabullenme aşamasında öncelikle; reddetme, öfke ve suçluluk gibi duygular yaşayabilmektedir. Kabullendikten sonra ise bu duygular, korku, utanç, endişe ve şüphe gibi hislere dönüşebilmektedir (Yıldız, 2004). Bu sahnede, öğretmen, oğlunun durumunu reddeden ve sert tavırlar sergileyen babaya sevgi ve değer vermenin önemini anlatmaya çalışmaktadır. Okuldan ayrılırken çocuğunun artık okuduğunu gören babanın; utanç, şaşkınlık ve duygu dolu bir halde okuldan uzaklaştığı gözlemlenmektedir.

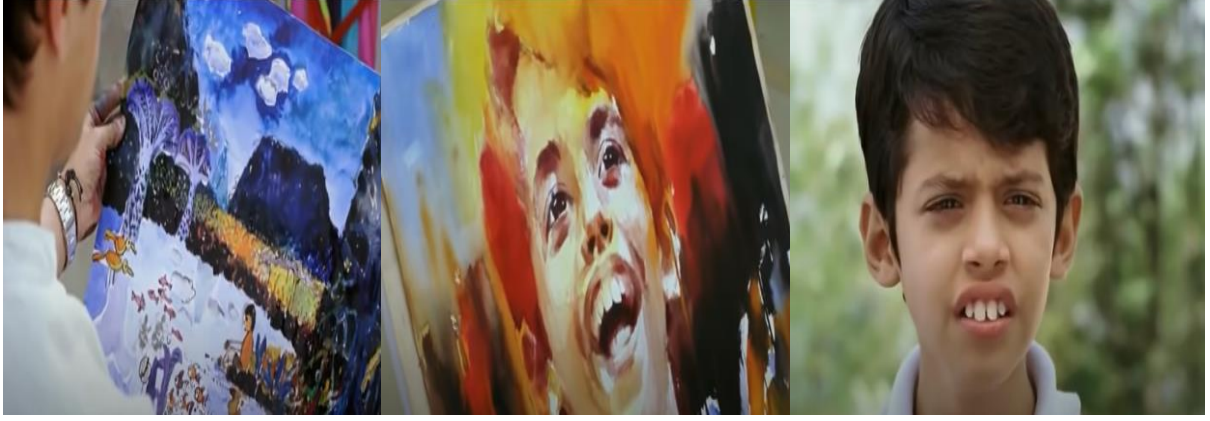
15. Sahne - Yönlendirme: Okulda öğretmenin düzenlediği resim yarışmasına Ishaan’ın gelmesi öğretmeni mutlu etmiştir. Geç kalan Ishaan’ı Nikumbh hemen bulduğu bir yere oturtur. Ishaan ise, öğretmenin oturduğu yerden kalkarak bir ağacın yanına gider ve dibine oturur. Öğretmen gülümseyerek Ishaan’ı seyretmektedir.



Yorum: Bireyin kendi eylemlerine karar vermesi, onaylaması ve davranışlarını yönlendirmesi temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerklik kavramıyla ilişkilidir (Andersen, 2000; Ryan & Deci, 2000). Disleksi çocuklar ise yaşadığı psikolojik zorluklar sebebiyle ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadır (Aslan, 2015). Ishaan’ın kendi kararıyla resim yarışmasına geldiği ve oturacağı yeri tercih ettiği bu sahnede, hayalgücü ve sanatçı ruhunun onu resim yaparken iyi

hissedeceği yere yönelttiği yansıtılmaktadır. Çocuğun psikolojik gelişimini hisseden öğretmeni ise gururla öğrencisine bakmaktadır.

16. Sahne - Çocuğa Değer Verildiğini Hissettirme: Ishaan muhteşem bir resim yapmıştır. Öğretmen hayranlık ve gururla resime bakarken Ishaan’da öğretmenin yaptığı resime bakar ve gördükleri karşısında çok duygulanır. Çünkü öğretmen Ishaan’ı resmetmiştir.



Yorum: Avşar ve Cankaya (2021) çalışmalarında, disleksili çocuğa önemli olduğunu hissettirmek, aşağılamamak ve olumlu yaklaşmanın çocuğun gelişimi için gerekliliğinden bahsetmektedir. Maslow (1943)’a göre ise; sevgi, saygı ve değer verilme gibi ihtiyaçlar insanların temel ihtiyaçlarından sonra gelmektedir. Ishaan yıllarca yoksunluğunu çektiği “değer görmek ve önemli hissetmek” gibi duygularla karşı karşıya kaldığı için bu durum, onun içindeki biriken hislerini ortaya çıkarmıştır. Filmin bu sahnesinde disleksili bir çocuğun cesaretlendirilme, sevilme ve değer görme ile gösterdiği olumlu yöndeki gelişim, literatürdeki bilgilerle doğru orantılı olarak yansıtılmaktadır.

17. Sahne - Saygı İhtiyacı: Okul müdürü birinci olan resimin Ishaan’a ait olduğunu açıkladığında ne yapacağını bilemeyen Ishaan saklanır. Yüzünde utanç ve korku dolu bir ifade vardır. Öğretmen ödülünü alması için onu sahneye çıkarır. Ödülünü utanarak alan Ishaan, birden ağlayarak koşar ve öğretmenine sarılır.



Yorum: Disleksili çocuklarda kendini ifade edememe, asosyallik, organize olamama gibi davranış bozuklukları görülmektedir (Avşar & Cankaya, 2021). Ayrıca, başarı ihtiyacı bireylerin büyük bir çoğunluğunda olsa da, bazı koşullarda insanlar bu ihtiyaçlarına yönelecek imkanları ya da motivasyonu bulamayabilmektedir (Eroğlu, 2009; Rybnicek vd., 2019). Bu bilgiler ışığında, birinci açıkladığında önce Ishaan’ın; korku, şaşkınlık, utanç gibi duygularla mutluluğunu

maskeleyerek beklenmedik davranışlar sergilemesi sahnede yansıtılmaktadır. Ishaan ödülünü aldıktan sonra ise, başarı ihtiyacını karşılmasına imkan sağlayan öğretmenine minnetle sarılmaktadır.

18. Sahne - Ailenin Minnettarlığı: Okul dönemi bitmiştir. Ailesi Ishaan'ı almaya geldiğinde öğretmenleri ve okul müdürünün söylediklerini şaşkınlıkla dinlemektedir. Müdür ve Öğretmenler Ishaan'ın resim yarışmasında birinci olduğunu, böyle zeki, yaratıcı ve özel bir öğrenciye sahip oldukları için çok şanslı ve mutlu olduklarını dile getirirler. Aile hem şaşkınlık hem de mutluluk içinde Öğretmen Nikumbh'un yanına gider. Ishaan'ın babası ağlayarak Nikumbh'a sarılır ve minnetlerini dile getirir.



Yorum: Yıldız (2004) çalışmasında ailelerin disleksili bir çocuğu kabullenme sürecinde değişik duygu durumları yaşadıklarını belirtmektedir. Disleksili çocukların ailelerinin psikolojik sağlık ve iyi oluş durumları; çocuk- aile ilişkileri, çocukların sağlık durumu, adaptasyon gibi faktörlerden etkilenmektedir (Mugno vd., 2007; Sakız & Güldest, 2019). Avşar ve Cankaya (2021) ise, özellikle babaların çocuğun durumu ile yüzleşmekten kaçındığını belirtmektedir. Aile şaşkınlık içinde duyduklarına inanmakta zorluk çekmiştir. Çünkü aile bu zamana kadar Ishaan'ın başarılı olmasına yönelik umudunu kaybetmiş ve önyargıları doğrultusunda hareket etmiştir. Sahnede bu durum, çocuğunun iyi haline şahit olan babanın, öğretmene karşı hissettiği mahçubiyet ve minnet duygusuyla birlikte mutluluktan gözyaşlarını tutamamasıyla yansıtılmaktadır.

19. Sahne - Kendini Gerçekleştirme: Ishaan öğretmeniyle vedalaştıktan sonra arabaya gider ve tam binmek üzereyken öğretmenine bakar ve hızlıca ona doğru koşar. Öğretmen çocuğa sarılır ve onu havaya kaldırır. Ishaan ise, mutluluk içinde kollarını iki yana açarak gökyüzünü kucaklar.



Yorum: Mental iyi oluş kavramı; kişilerin kendilerini kabul etme, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, bireysel fayda sağlayacak şekilde çevresini oluşturma, yaşam amacına yönelik hareket ederek kendini gerçekleştirme ve mutluluk doyumuna ulaşmalarını ifade etmektedir (Keyes vd., 2002, s. 1007). Maslow’un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi’ne göre; bireylerin sahip oldukları yetenekler, arzular ve ihtiyaçlarının farkında olmaları kendilerini gerçekleştirmek için yapacakları eylemlerde etkili olmaktadır. Ryan ve Deci (2000) ise, ortaya koydukları Öz Belirleme Teorisini’nde; bireylerin içsel ihtiyaçları olan; özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyacının karşılanmasının içsel tatmin ve gelişim sağlayarak, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeye eğilim göstermelerine yol açtığını belirtmektedir. Disleksili bireylerin yaşam deneyimlerinde yaşadıkları zorluklar, bu temel ihtiyaçlarını karşılamalarını zorlaştırmaktadır. Fakat bu temel ihtiyaçları karşılandığında, her birey gibi disleksili bireylerde hayatta başarılı ve mutlu olabilmektedirler. Filmin son sahnesinde, Ishaan’ın tam bir iyi oluş hali içerisinde olduğu yansıtılmaktadır. Ishaan kabus dolu günler geçirerek başladığı okulundan, öğretmeni Nikumbh’un doğru yaklaşımı sayesinde öz benlik ihtiyaçlarını karşılamış olarak ve hayata umutla bakarak ayrılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda disleksi için önemli olduğu düşünülen durumlar “Yerdeki Yıldızlar” filmindeki sahne içerikleri ile ilişkilendirilerek temalar altında değerlendirilmiştir. Filmler özellikle psikoloji alanında yapılan bilimsel çalışmalarda ve eğitimlerde yardımcı materyal olarak kullanılabilmesi açısından önemli görülmektedir (Koch, & Dollarhide, 2000; Aka, & Gençöz, 2010; Boyacı, & İlhan, 2016). Bu doğrultuda, filmin analizinden elde edilen verilerin alandaki bilimsel bilgilere hizmet eder nitelikte olduğu ve materyal olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında film; disleksi ve disleksinin yarattığı problemleri bilimsel bilgilerle örtüşen bir şekilde yansıtmaktadır. Öğrencilerin okul hayatlarında; öğrenme ile ilgili bir problem, derse karşı ilgisizlik veya uyum sorunları yaşamaları gibi durumlar öncelikle eğitim sisteminde eksikliklerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Garmon, 2004; Balcı, 2019). Bu durum filmde; Sahne 2, Sahne 4 ve Sahne 6’da eğitim çevresine uyum sağlayamama, dışlanma ve öğretmenler tarafından anlaşılama temalarıyla ele alınmaktadır. Disleksili çocuklar sosyalleşme konusunda problemler yaşamakta ve anlaşılama durumlarında davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Orobio de Castro vd., 2002; Aslan, 2015; Özcan, 2018). Bu durum ise; Sahne 1’de saldırganlık, Sahne 3’de kaçınma ve Sahne 7’de çocuğun beklenmedik davranışlar sergileyerek içe kapanmasıyla yansıtılmaktadır. İyi bir eğitim sistemi, her bir öğrencinin özel eğitimsel ihtiyaçlarını kapsamalıdır. Filmde Sahne 11, Sahne 12 ve Sahne 13’de yansıtılan öğretmenin liderlik stili, inancı ve etkili eğitimi doğrultusunda disleksili öğrencilerin başarı sağlayabileceği, alanyazından elde edilen bilgilerle desteklenmektedir (Agne, Greenwood, & Miller, 1994; Fang, 1996; Bramwelland Pajares, 1999; Gwernan-Jones, & Burden, 2009). Disleksili çocukların ebeveynlerinin çocuğu kabullenme aşamasında zorlandıkları belirtilmektedir. Bu süreçte aileler; öfke, korku, reddetme utanç, endişe ve şüphe gibi hisler yaşayabilmektedir (Yıldız, 2004). Ebeveyn kabul-red teorisine göre, aileler tarafından verilecek sevgi, destek ve güvenin çocukların temel ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Khaleque, & Rohner, 2002; Rohner, 2004). Duygusal şiddet olarak görülen çocuğun kabul edilmemesi, önemsenmediğini hissetmesi ve korku duyması gibi durumlarda psikolojik benlik zarar görmektedir (Bahçecik, & Kavaklı, 1993

akt.Tezel, 2002). Disleksili çocuğun bu temel ihtiyacını karşılayamaması ve ailenin çocuğa karşı tutumu Sahne 3, Sahne 5 ve Sahne 15’de yansıtılmaktadır. Avşar ve Cankaya (2021) ise çalışmalarında, özellikle babaların çocuğun durumunu kabullenmekte zorlandıklarına yönelik bulgular ortaya koymaktadır. Filmde bu bilimsel bilgiye örnek oluşturacak şekilde baba figürünün olumsuz tutumunun tüm film süresince baskın olduğu görülmektedir (Sahne: 3, 4, 5, 10, 14). Disleksili çocukların öğrenme güçlüğü sürecinde bu kadar zorluk yaşamalarının sebebi empati bilincinin yoksunluğudur. (Avşar, & Cankaya, 2021). Anlaşılma ihtiyacı, çocukların en temel ihtiyaçlarından biridir (Ergin, & Ermeğan, 2011). Bu konuya filmde ailenin çocukla empati kurmasının önemi açısından Sahne 10’da değinilmektedir. Disleksili çocuklarının öğretmenlerinin çeşitli düzenlemeler yaparak çocuğun uyum sağlayabileceği ortam yaratması önemlidir (Doğan, 2012; Bingöl, 2003:79). Bu süreçte öğretmenlerin öğretme konusundaki inançları ve istekli olmaları çocuğun başarısını etkilemektedir (Gwernan-Jones, & Burden, 2009). Filmde öğretmenin istekliliği ve çabası; Sahne 9, Sahne 11 ve Sahne 13’te yansıtılmaktadır. Bu çabanın çocuğun başarısına ve mutluluğuna etkilerine ise, Sahne 14, Sahne 17 ve Sahne 19’da değinilmektedir.

Her bireyin olduğu gibi her çocuğunda farklı öz ihtiyaçları vardır. Çocukları anlamaya çalışarak ilgili oldukları alanlara yönlendirilmek; çocuğun başarılı olması ve mutluluğu açısından gereklilik göstermektedir. Çocuklarla empati kurarak onların hislerini anlamaya çalışmanın, çocuğu ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmenin ve konu ile ilgili farkındalığın en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme güçlükleri yaşayan çocuklar, eğitim hayatlarının en başından itibaren, büyük bir olasılıkla, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır ve bu zorluklar, çocukların psikolojilerini etkileyerek onların sosyal yaşamlarını ve çevresel ilişkilerini de olumsuzlaştırmaktadır. Çocuklar olumsuz ilişkiler doğrultusunda okuldan uzaklaşmaktadır. Bunun sonucunda ise, psikolojik bozukluklar yaşanabilmekte, suç oranları artabilmekte ve toplumda doğru bir rol edinme süreçleri kötü yönde etkilenebilmektedir. Literatürde bahsedildiği gibi, ebeveynlerin ve eğitimcilerin bilinçli olmadıkları durum karşısında çaresiz kalmakta olduğu, ruh sağlıkları olumsuz etkilendiği ve doğru olmayan tutumlar sergileyebildikleri filmde yansıtılmaktadır. Bu durumla doğru orantılı olarak çocuklar da disleksi dışında birçok farklı psikolojik problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple, öncelikle toplumsal farkındalığın sağlanması ve erken tanı önem taşımaktadır. Aileler ve öğretmenlerin, çocukların sadece akademik başarı sağlamasına odaklı eğilimleri, çocukların ihtiyaçları ve yeteneklerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu hususta ebeveynlerin sağlam bir psikolojiyle çocuklara yaklaşımı, empati yeteneği; çocuğun özgüven sağlamasını ve başarılı olmaya yönelik isteğini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte; eğitimcilerin ve ailelerin eğitim konusunda istekli ve sabırlı olması, aynı zamanda çaba göstermesi çocuklara motivasyon sağlayabilmektedir. Çocuklara, aslında diğer çocuklardan farklı olmadıkları ve eğitimde çeşitli yöntemlerle bunu aşabilecekleri anlatılmalı ve öğrenme konusunda cesaretlendirilmelidir. Çocukların neler hissettiğini anlama yönündeki çaba ve sevgi dolu bir yaklaşım ile çocukların hayatta mutlu ve başarılı olması sağlanabilecektir. Alanyazından elde edilen bilgilerle değerlendirilen film doğrultusunda aşağıdaki önerilerin uygun olacağı düşünülmektedir:

- Çocukların yaşadıkları durum farkedilir farkedilmez bir uzmana danışmak önem taşımaktadır. Böylelikle öğrenme güçlüğüünün ilerlemesi ve çocuğun psikolojisinin olumsuz yönde etkilenmesi engellenebilecektir.

- Her çocuğun özel olduğu düşüncesi doğrultusunda; çocukların öz ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak ve ihtiyaç duydukları konularda eksikliklerini gidermeye yönelik bir yaklaşımla sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlamak esas olmalıdır.
- Çocukları dayatılmış kurallara göre değil, ilgi alanlarına göre yönlendirmek gerekmektedir. Bu yaklaşım çocuğun mutluluğa ve başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır.
- Bu konuda öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun bilinçlenmesini sağlayacak uygulamalar ve eğitim programları düzenlenmesi farkındalığın artmasını sağlayabilecektir.
- Disleksili çocukların ailelerine psikolojik ve ekonomik destek sağlayacak uygulamalar yapılması bu zorlu sürecin kolaylaştırılmasına imkan verebilecektir.
- Ailelerin alacakları psikolojik destekle çocuğa karşı empati ile yaklaşımları, bu zor süreçte daha sabırlı ve anlayışlı olmalarına fayda sağlayabilecektir.
- Çocuğun çevresindekiler tarafından desteklenmesi, cesaretlendirilmesi özgüven kazanmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğu zorlamak, başkaları ile kıyaslamak ve eleştirmek ise çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda toplumun bu bilinçle hareket etmesi çocuğun gelişiminde önemli olumlu etkiler yaratabilecektir.

KAYNAKÇA

- Abd Rauf, A. A., Akmar Ismail, M., Balakrishnan, V., Cheong, L. S., Admodisastro, N. I., & Haruna, K. (2021). Analysis of support for parents in raising children with dyslexia. *Journal of Family Issues*, 42(2), 276-292. <https://doi.org/10.1177/0192513X20948925>
- Acar, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve endofenotipik yaklaşım: Nörogenetik, nörobiyolojik ve nörobilişsel temeller. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/700857>
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and, Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of Research & Development in Education*, 27, 141-152. <https://doi.org/10.1177/002248717602700216>
- Aka, B. T., & Gençöz, F. (2010). Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili şemalar üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 69-77. <https://eskisehir.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd130044332010000m000111.pdf>
- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/475037>

- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_02
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 577-588. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88891>
- Avşar, H., & Cankaya, Ö. (2021). Çocuklardaki disleksi sorununun iletişim açısından analizi: ilkokul çağındaki dislektik çocukların iletişim problemleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 59-86. https://doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v13i1003
- Bahalı, K., Tahiroğlu A. Y., & Avcı A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 310-317. <https://www.alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/131/310-317.pdf>
- Badruzzamani Mukhaamad, B. K., & Damanhuri, A. (2016). A psycholinguistics analysis of a dyslexic character in "Taare Zameen Par" movie. *Language Horizon*, 4(3), 109-117. <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/41/article/view/16302>
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Berg, I., & Jackson A. (1985). Teenage school refusers grow up: a follow up study of 168 subjects, ten years on average after in-patient treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 147(4), 366-370. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.4.366>
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B., & San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 1(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198055>
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000053
- Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746. <https://doi.org/10.17860/efd.03838>
- Bramwell, M. J., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Chakravarty, A. (2009). Taare Zameen Par and dyslexic savants. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 12(2), 99. <https://doi.org/10.4103/0972-2327.53077>

- Cullingford, C. (2005). *The causes of exclusion home, school and the development of young criminals*. Stylus Publishing.
https://books.google.rw/books?id=1_uQAqAAQBAJ&printsec=frontcover
- Creswell, J. (2009). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve katma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap Yayınevi.
- Crick, R. N., Grotpeter J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00462>
- Crombie, M. (2002). Dealing with diversity in the primary classroom: A challenge for the class teacher. In G. Reid ve J. Wearmouth (Eds.). *Dyslexia and literacy*. pp.229-240, Wiley.
<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FUpTEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA229&dq=Crombie>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ergin, D. Y., & Ermeğan, B. (2011). *Çok kültürlülük ve sosyal uyum*. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27(29), 1754-1761.
<https://www.academia.edu/49229492>
- Eroğlu, F. (2009). *Davranış bilimleri*. 9. Baskı. Beta Basım.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teachers' beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Flakierska P. N., Lindstrom M., & Gillberg C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20- to 29-year follow-up study of 35 school refusers. *Comprehensive Psychiatry*, 38, 17-22. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(97\)90048-1](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(97)90048-1)
- Garmon, M. A. (2004). Changing pre-service teachers attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
<https://doi.org/10.1177/0022487104263080>
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2009). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Goodson, I., & Walker, R. (1988). Putting life into educational research. In R. R. Sherman ve R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: focus and methods* (pp. 108-122). Routledge.
<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ONUCUIrWkT4C&oi=fnd&pg=PT216&dq>
- Haberman, M. (1996). Selecting and preparing culturally competent teachers for urban school. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Baskı) (747-760). MacMillan.
<http://repository umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3711/Handbooks%20of%20Rsearch%20on%20Teacher%20Education.pdf?sequence>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley.
<https://doi.org/10.1037/10628-000>

- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97-103. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.52839>
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance rejection and psychological adjustment: A meta analysis of cross- culturel and intra culturel studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x>
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *Literacy and Language*, 35, 82–85. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00166>
- Keyes, C. L. M., Dov, S., & Carol, R. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82(6), 1007- 1023. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Khan, A. (Yönetmen) (2007). *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir (Film)*. UTV Motion Pictures.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1156348>
- Kolburen, Ş., & Erbay, E. Ö. (2015). Bir eğitim liderliği örneğinde, disleksi vakası. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 1(1), 1-31. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/651125>
- Krippendorff, K. (1980). *Validity in content analysis*. (pp. 69-112). Campus-Verlag. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1299&context=asc_papers
- Lee, V., & Smith, J. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: What works*. Teachers College Press.
- Letchumy, V. (2008). Disleksia dalam Konteks Pembelajaran Bahasa di Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 16(2), 115-139. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/14093/1/04%20Page%20115-139.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Mills, C. (2006). *Pre-service teacher education and the development of socially just dispositions: A review of the literature*. Paper Presented at The Australian Association For Research In Education, Australia. <https://www.researchgate.net/publication/267939025>
- Mugno, D., Ruta, L., D'Arrigo, V. G., & Mazzone, L. (2007). Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 22. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-22>
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta analysis. *Child Development*, 73, 916-934. <https://www.researchgate.net/publication/333645243>
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 23-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114709>

- Özbek, M. (2005). *İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi*. Journal of Social Policy Conferences, 49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/897/10038>
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797524>
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance and rejection syndrome: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rybnicek, R., Bergner, S., & Gutschelhofer, A. (2019). How individual needs influence motivation effects: A neuroscientific study on McClelland's need theory. *Review of Managerial Science*, 13(2), 443-482. <https://doi.org/10.1007/s11846-017-0252-1>
- Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/895938>
- Sakız, H., & Güldest, B. A. Ş. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda ve ebeveynlerinde yaşam kalitesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.392308>
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü disleksi. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Sarı, E. (2016). *Çocuklarda özgüven gelişimi: Özgüven, basitçe tanımlamak gerekirse, insanın kendisine yapabileceklerine duyduğu güven ve kendisini sevmeye kapasitesidir*. Noktaekitap. <https://books.google.com.tr/books?id=OobSDAAAOBAJ&pg=PA2&lpg=PA2&dq=Sarı%20C4%B1>
- Şenol-Durak, E., & Fışiloğlu, H. (2007). Film analizi yöntemi ile virginia satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62. <https://www.researchgate.net/profile/Emre-Senol-Durak/publication/299286387>
- Tatlı, A., Kırnık, D., & Altunkaynak, Y. (2019). *Disleksi eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. İnönü Üniversitesi, International Congress of Gifted and Talented Education, Malatya, pp.44-53. <https://igate.inonu.edu.tr/assets/docs/IGATE19TamMetin.pdf>
- Tezel, A. (2002). Çocuğa yönelik şiddet. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 93-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29173>
- Tschannen-Moran, M., & Wolfok-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Özcan, O. (2018). *Çocuklarda sosyal uyum ve uyumsuzluğun yordayıcıları: Saldırganlık ve ebeveyn öfkesi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>

Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93000>



Google Trend Özelinde Kullanıcıların Afetlere Yönelik İlgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Determining Users' Interest Levels for Disasters Specific to Google Trend

Galip Usta*

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
Assist. Prof. Dr., Trabzon University, Türkiye
drgalipusta@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6279-1694>

Makale geliş tarihi / First received : 19.04.2022
Makale kabul tarihi / Accepted : 08.06.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Bu çalışmada kullanılan veriler ücretsiz hizmet sunan veri tabanından elde edildiği için veri kullanımı için yazınsal izin başvurusu yapılmamıştır.
- 2- Bulgular kısmında yer alan tüm görseller ve veriler <https://trends.google.com/trends/?geo=TR> sitesinden elde edilerek derlenmiştir.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 10%

Atıf bilgisi / Citation:

Usta, G. (2022). Google trend özelinde kullanıcıların afetlere yönelik ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 96-118.

ÖZ

Afetler, toplumların kendi kaynakları ile baş edemeyecekleri durumlardır. Dolayısıyla toplum kapasitesinin artırılması noktasında afetlere hazırlanma önemli bir yere sahiptir. Toplumların kırılganlık düzeyleri tespit edilerek afet hazırlık planlarına dâhil edilmesi toplumsal kapasitenin artırılması açısından önemlidir. Toplumların afet eğitimlerine ve alanına yönelik ilgi düzeylerinin afetlere hazırlanma noktasında önemli bir paydaşa sahip olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da; afetle ilgili seçilmiş bazı anahtar kelimeler üzerinden toplumun ilgili düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada; genel olarak kullanıcıların ilgi düzeyini yaygın olarak belirleyebilecek "Deprem", "Sel", "Orman Yangını", "Erozyon", "Deprem Duası", "Deprem Toplanma Alanı", "Çök-Kapan-Tutun", "Deprem Anında Ne Yapılmalı", "Deprem Çantasında Neler Olmalı" gibi anahtar kelimelerle sorgulama yapılmıştır. İlgili kelimelerin yoğunlukta trend olduğu dönemlerin depremlerin yaşandığı zamanlarla uyum sağlaması dikkat çekici bir nokta olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği haftalarda da bazı kelimelerin trend olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak; toplumların genel olarak olay esnasında ve sonrasında ilgili konulara daha duyarlı oldukları söylenebilir. Ancak afet zararlarının en aza indirgenebilmesi için afet öncesi hazırlık çalışmalarına daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda afet öncesi hazırlık faaliyetlerinin topyekûn gerçekleştirilmesinin dirençliliği artıracığı ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Deprem, Afetler, Afet Yönetimi, Sosyal Medya, Google Trends

ABSTRACT

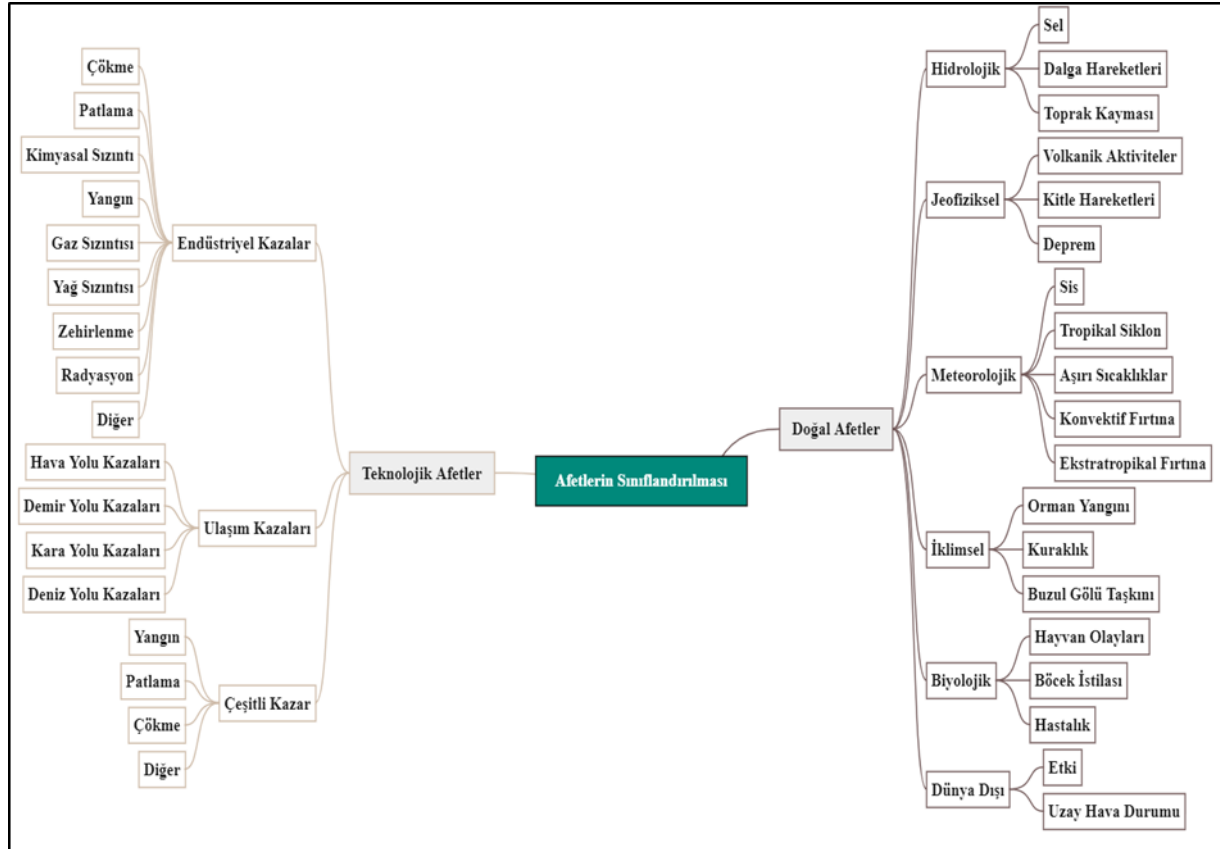
Disasters are situations in which societies cannot cope with their own resources. Therefore, preparation for disasters has an important place in increasing the capacity of the society. Determining the vulnerability levels of societies and including them in disaster preparedness plans is important in terms of increasing social capacity. It is thought that the level of interest of societies in disaster education and its field has an important denominator in preparing for disasters. In this study carried out; It has been tried to determine the relevant level of the society through some selected keywords related to the disaster. In the study; In general, a query was made with keywords such as "Earthquake", "Flood", "Forest Fire", "Erosion", "Earthquake Prayer", "Earthquake Assembly Area", "Collapse-Trap-Hold", "What to Do in an Earthquake", "What Should Be in the Earthquake Bag", which can determine the level of interest of users in general. It has been determined as a remarkable point that the periods in which the related words are trending in intensity are in harmony with the times when earthquakes occur. In addition, it was determined that some words were trending during the weeks organized by the educational activities. As a result; It can be said that societies are generally more sensitive to related issues during and after the event. However, it is clear that more attention should be paid to pre-disaster preparedness studies in order to minimize disaster damage. In this context, it can be stated that the total implementation of pre-disaster preparedness activities will increase resilience.

Keywords: Earthquake, Disasters, Disaster Management, Social Media, Google Trends

GİRİŞ

Afetler, bir toplumun normal işleyişini bozan, çevreye zarar veren, genellikle can ve mal kayıplarıyla sonuçlanan meydana geldiği toplumun kendi kaynakları ile başa çıkamayacağı doğal veya teknolojik kökenli olaylardır (Charvériat, 2000; IFRC, t.y.). Doğal afetler, beklenmedik zamanda meydana gelen doğal süreçlerden kaynaklanan olaylar olarak nitelendirilmektedir. Bu kapsamda; depremler, seller, volkanik patlamalar, kar fırtınaları, kasırgalar vb. durumlar sayılabilir (Mitchell, & Cutter, 1997). Teknolojik afetler ise insan yapımı ürünlerin kasti ya da yanlış kullanımı sonucu meydana gelen olaylar olarak ifade edilmektedir (Baum vd., 1983). Bu kapsamda; yangınlar, patlamalar, çökmeler, gaz sızıntıları, yağ sızıntıları, ulaşım kazaları vb. durumlar sayılabilir (EM-DAT, t.y.). Afetlerin sınıflandırılması genel olarak referans gösterilen Emergency Events Database (EM-DAT) tehlike sınıflandırması baz alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1. Doğal ve Teknolojik Afetlerin/ Tehlikelerin Sınıflandırılması (EM-DAT, t.y.)



Dünya genelinde, meydana geldiği toplumu/ toplumları derinden etkileyecek büyüklükteki afet oranlarının giderek artması, toplumun/ toplumların kendi temel ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerini bozmuş ve birçok insanın ölümüne, yaralanmasına veya sakat kalmasına neden olmuştur (Briceno, 2008). Savunmasız grupların (Kadınların, yaşlıların, çocukların, mültecilerin vb.), sosyo-ekonomik durumu düşük toplumların, afetlerin sıkça yaşandığı bölgede ikamet eden kişilerin doğal veya teknolojik kökenli afetlerden kaynaklanan risklerle daha fazla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Örneğin; deprem olma ihtimalinin kadınları korkuttuğu ve kendilerini depresif hissetmelerine neden olduğu belirtilmiştir (Chang vd., 2015; Mızrak vd., 2021). Dolayısıyla her bölgenin kendi özelindeki afet risklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda stratejik

yönetim planlarının oluşturulması gerekmektedir. Planlamalar; mevcut kaynaklardan, bölgenin morfolojik yapısından, iklim koşullarından, nüfus durumundan, ekolojisinden vb. faktörlerden etkileneceği için planlama aşamasında belirtilen kriterlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Ogie vd., 2018). Devletlerin, karşı karşıya kaldıkları riskleri ve tehlikeleri göz önüne alarak farklı afet yönetim politikalarını geliştirdikleri ve ilgili yasal mevzuatlarını oluşturdukları bilinmektedir. Özellikle Avrupa ülkelerinin, afet risklerini azaltmak ve mevcut düzenlemeleri güncelleştirmek için bir dizi düzenlemeye gittikleri, dolayısıyla hem ulusal hem de uluslararası alanda etkili olabilecek afet yönetim politikaları oluşturdukları belirtilmektedir (National Response Framework, 2019; Marx vd., 2017; Molina ve Bayarri, 2011; Ghawana vd., 2021). Afet riskinin azaltılması noktasında, toplumlar, karar vericiler ve ilgili tüm kurumlar afet meydana gelmeden önce proaktif önlemleri almaya yönelmelidirler. Çünkü olası afetlerin sonuçlarının doğrudan toplumsal kırılmalıklarla veya afet yönetim politikaları ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Afet yönetimine yönelik geliştirilen politikaların, bir ülkenin her türlü afet tehdidini ele almak için uygun mekanizmalar oluşturma konusundaki liderliğini ve kararlılığını gösterdiği söylenebilir. Geliştirilen afet yönetim politikalarında; afet tehditlerinin ve bunların ulusal bağlamdaki etkilerinin doğru bir şekilde tanımlanmasına, afetlerin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için mevcut kaynakların ve organizasyonel düzenlemelerin belirlenmesine, ulusal kalkınma hedefleriyle bağlantılar oluşturulmasına ve paydaş ilişkilerini güçlendirici uygulamalara yer verilmesine özen gösterilmelidir (Carter, 2008; Chisty vd., 2022). Uygun olmayan afet yönetim politikalarının, ulusal afet yönetim çabalarının başarısızlıkla, belirsizlikle ve koordinasyonsuzlukla sonuçlanmasına neden olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla afet yönetimindeki başarının ya da başarısızlığın, etkin, proaktif, kapsayıcı ve uygulanabilir planlamalar ile birlikte bütünsel bir afet yönetim yaklaşımının sergilenmesinde saklı olduğu ifade edilebilir (Abid vd., 2021; Chisty vd., 2022). Bu bağlamda karşımıza çıkan afet yönetimi kavramı, Afet ve Acil Durum Başkanlığı, Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde; “Afetlerin önlenmesi ve zararlarının azaltılması, afet sonucunu doğuran olaylara zamanında, hızlı ve etkili olarak müdahale edilmesi ve afetten etkilenen topluluklar için daha güvenli ve gelişmiş yeni bir yaşam çevresi oluşturulabilmesi için toplumca yapılması gereken topyekûn bir mücadele süreci” olarak ifade edilmiştir (AFAD, 2014, s. 33). Görüldüğü üzere afet yönetiminin özünde afet öncesi ve sonrası topyekûn mücadele saklıdır. Bu doğrultuda afet politikalarında ve planlamalarında sürdürülebilirlik açısından toplum katılımının önemli olduğu düşünülmektedir. Hazırlık, müdahale ve iyileştirme çalışmalarının toplum tabanlı girişimlerle gerçekleştirilmesi afet yönetim politikalarının başarıya ulaşmasında anahtar rol oynayabilir. Toplumun tüm bireylerinin afetlere hazırlık noktasında teşvik edilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Curato, 2018; Chandrasekhar, 2012; Mileti, 1999). Afetlere hem kurumsal hem de bireysel açıdan hazırlıklı olmak, olası afet zararlarının azaltılması noktasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda durumun somutlaştırılması adına seçilmiş bazı afetlerde bireysel olarak yapılması gerekenler genel olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Afet Türleri ve Yapılması Gerekenler (AFAD, t.y.c.; AFAD, 2018a, AFAD, 2018b; City Of Albuquerque, 2022).

Afet Türü	Afet Öncesi Yapılabilecekler	Afet Sırası Yapılabilecekler	Afet Sonrası Yapılabilecekler
Deprem	<p>Konutlar imar planlarına uygun alanlara yapılmalıdır.</p> <p>Yerleşime açılacak ve konut yapılacak alanların kaygan, ovalık veya gevşek yapılı toprağa sahip olmaması gerekir. İnşaatlar yapı tekniğine ve mevzuata uygun şekilde yapılmalıdır.</p> <p>Riskli alanlar imara açılmamalıdır ve yerleşim yeri olarak seçilmemelidir.</p> <p>Mevcut binaların dayanıklı hale getirilebilmesi için gerekli güçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.</p> <p>Dolaplar ve düşebilecek diğer eşyalar sabitlenmelidir.</p> <p>Yangına sebep olabilecek eşyalar yere veya duvara sabitlenmelidir.</p> <p>Tehlike arz edebilecek patlayıcı, zehirleyici ve yanıcı maddeler özenli şekilde korunmalı ve depolanmalıdır.</p> <p>Elektrik, gaz vb. tesisatların sigortaları olası kaçakları önlemek ve sistemi kapatabilmek için otomatik özelliğe sahip olmalıdır.</p> <p>Kırılacak nesnelere kırılmayı önleyici eşyalarla koruma altına alınmalıdır.</p> <p>Giriş-çıkış yerlerine devrilebilecek eşyalar yerleştirilmemelidir. Geniş çıkış alanları oluşturulmalıdır.</p> <p>Dışa doğru açılabilen kapılar kullanılmalıdır.</p> <p>Afete hazırlık planları oluşturulmalıdır. Acil durumlarda nasıl davranılacağı, nerelerde toplanacağı öğrenilmelidir.</p> <p>Düzenli olarak tatbikatlar yapılmalıdır.</p> <p>Acil durumlarda iletişim kurulabilecek kişiler belirlenmeli ve listelenmelidir.</p> <p>Yaşam alanında tehlike avı yapılmalıdır.</p> <p>Eğitim ve tatbikat faaliyetlerine katılınmalıdır.</p>	<p>Hareket edebilecek eşyalardan uzak durulmalıdır.</p> <p>Koltuk, kanepeler, masa vb. alanların yanında yaşam üçgeni oluşturulmalıdır. Çök-Kapan- Tutun hareketi sergilenmelidir.</p> <p>Balkonlara, merdivenlere, asansörlere doğru koşulmamalı veya bu alanlar kullanılmamalıdır.</p> <p>Gereksiz meşguliyeti engellemek için telefonlar acil durumları bildirme dışında kullanılmamalıdır.</p> <p>Yanıcı maddelerle bilinmeyen alanlara yaklaşılmalıdır.</p> <p>Fırın, ocak vb. araçlar kapatılmalıdır.</p> <p>Cam ve pencerelerden uzak durulmalıdır.</p> <p>Direklerden, enerji hatlarından kısaca zarar verebilecek yapılardan uzak durulmalıdır.</p> <p>Deniz kıyısında bulunuluyorsa uzaklaşılmalı ve güvenli bir alana gidilmelidir.</p> <p>Araç içinde depreme yakalanılmış ise güvenli şekilde sağa yaklaşılmalı ve durulmalıdır.</p> <p>Depreme tünel içinde yakalanılmış ise çıkış mesafesine göre hareket edilmelidir. Çıkışa yakın değilseniz araç durdurulmalı, araçtan inilmeli, aracın yanına yan yatılmalı ve koruma pozisyonuna geçilmelidir.</p> <p>Depreme toplu taşıma araçlarında yakalanılmış ise gerekmedikçe inilmemelidir.</p>	<p>Acil durum çantası alınarak buluşma noktasına yönelinmelidir.</p> <p>Resmi kurumlar tarafından yapılan duyurular dikkate alınmalıdır.</p> <p>Ulaşımı engellemek için sokaklar ve caddeler boşaltılmalıdır.</p> <p>Gaz kaçakları vs. tespit edilirse vanalar kapatılmalıdır. Bina hemen terk edilmelidir. Acil durum ekiplerine haber verilmelidir.</p> <p>Artçı depremlerin olabileceği unutulmamalıdır ve bu doğrultuda hareket edilmelidir.</p> <p>Yetkililerin talimatlarına uyulmalıdır.</p> <p>Yakın çevrenizde yardıma ihtiyaç duyan olup olmadığı belirlenebilir ve yardıma gerek duyanlara yardım edilmelidir.</p> <p>Özel gereksinimli bireylerin olup olmadığı sorgulanmalıdır.</p> <p>Enkaz altında kalmış ise sakin kalmaya özen gösterilmelidir.</p> <p>El ve ayaklar kullanılabiliriyorsa varlığımızı hissettirmek için su, kalorifer vb. tesisatlara vurularak sesiniz duyurmaya çalışabilirsiniz.</p> <p>Sesiniz çıkabiliyorsa sesinizi kullanabilirsiniz ancak enerjinizi koruyunuz.</p>

<p>Sel</p>	<p>Sel uyarı işaretleri bilinmelidir. Su basma tehlikesi olan bodrum katlar yerleşim ya da depo amacıyla kullanılmamalıdır. Sel tehlikesi bulunan yamaç alanlarda ağaçlandırma ve teraslama faaliyetlerine özen gösterilmelidir. Kanalizasyon sistemleri düzenli olarak temizlenmelidir. Acil kurtarma birimleri oluşturulmalı ve düzenli olarak eğitilmelidir. Dere yataklarına yerleşim yeri kurulmamalıdır. Yerleşim bölgelerindeki dere yatakları ıslah edilmelidir. Sel afetine yönelik sigortalama yapılmalıdır. Bilinçlendirme ve farkındalık eğitimlerine özen gösterilmelidir.</p>	<p>Çukur bölgeler ve su yatağı olan alanlar hemen terk edilmelidir. Yüksek ve güvenli alanlara gidilmelidir. Elektrik kaynaklarından uzak durulmalıdır. Sel suyunun içinden geçilmeye çalışmamalıdır. Sel suyunu önleyici veya yönünü değiştirici kum torbaları ya da engeller aktif hale getirilmelidir. Sel sonrası elektrik veya gaz kaçakları yaşanabilir. Bu durumda ilgili vanalar ya da sigortalar kapatılmalıdır. Acil yardım çağrısında konum belirleyici araçlar kullanılmalıdır.</p>	<p>Zarar gören eşyaların veya bölgenin fotoğrafı çekilmelidir. İkincil afetlere yönelik tedbirler alınmalıdır. Bu bağlamda elektrik ve gaz kaçakları vb. durumlar kontrol edilmelidir. Konutlar su altında kalmış ise yetkililer izin vermeden giriş yapılmamalıdır. İzin verildiği takdirde koruyucu kıyafetler giyilerek gerekli kontroller sağlanmalıdır. Konutlara ya da yerleşim alanlarına yetkililer izin vermedikçe girilmemelidir. Şebeke su kullanımını yetkililerin önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Sel esnasında bulaş gerçekleşmiş olabilir. Çamur veya bataklık alanlardan uzak durulmalıdır. Savunmasız gruplar göz önüne alınarak gerekli yardımlar sağlanmalıdır. Zarar görmüş ya da şüphe uyandıran gıdalar tüketilmemelidir.</p>
<p>Heyelan</p>	<p>Heyelan oluşumu ve korunma yöntemleri konusunda bilgi edinilmelidir. Heyelan riski taşıyan alanlar yerleşim yeri olarak seçilmemelidir. Diğer afet türlerinde olduğu gibi yerleşim yeri seçiminde yetkililerin ve uzmanların önerileri ve raporları dikkate alınmalıdır. Heyelan riski taşıyan bölgeye daha önce yerleşim yeri yapılmış ise yetkililere bilgi verilmeli ve gerekli tedbirler dahilinde bölge terk edilmelidir.</p>	<p>Heyelan anında kaçılacak bir zaman öngörülüyorsa hızlı bir şekilde yüksek ve güvenli bir alana gidilmelidir. Kaçamanın mümkün olmadığı durumlara sağlam eşyaların yanında geçilmeli ve çök-kapan-tutun hareketi sergilenmelidir. Yardım çağrısında bulunulmalı ve çevredikiler uyarılmalıdır.</p>	<p>Zarar görmüş alanlara ya da binalara girilmemelidir. Elektrik, su ve gaz kaçaklarına karşı vanalar kapatılmalıdır. Gerekli tedbirler alınmadığı sürece yanıcı maddelerle alana yaklaşılmamalıdır. Tehlikeli bölgelerin uzak durulmalıdır. Gereksiz kalabalığın önüne geçilebilmesi için sokaklar mümkün olduğunca boş bırakılmalıdır. Yetkililerin uyarıları doğrultusunda hareket edilmelidir.</p>
<p>Orman Yangınları</p>	<p>Ormanlık alana yakın yerleşim yerlerinde evlerin yanıcı bitki örtüsünden veya malzemelerden ayrılabilmesi için savunulabilir alan oluşturulmalıdır. Elektrik telleri açık aladaysa ağaçların elektrik tellerine temas etmemesine dikkat edilmelidir. Tehlike oluşturacak bir durum söz konusu ise yetkililere haber verilmelidir. Konutların çatıları, bacaları temizlenmeli kıvılcım</p>	<p>Yardım çağrısında bulunulmalı ve çevredikiler uyarılmalıdır. Gaz ve dumanlardan etkilenmemek için koruyucu maskeler takılmalıdır. Yangın konusunda eğitim alınmış ve söndürme çalışmalarına katılmak isteniliyorsa yetkililerle görüşülmelidir.</p>	<p>Evlere dönülmeden önce yetkililerden bilgi alınmalıdır.</p>

oluşumunu tetikleyecek faktörler engellenmelidir. Ormanlık bölgede belirlenen yerlerin dışında piknik amaçlı ateş yakılmamalıdır. Güvenlik tedbirleri artırılmalıdır. Tahliye planları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Gönüllülük faaliyetlerine ve eğitimlerinde özen gösterilmelidir. Pille çalışan radyo ve el fenerleri her zaman hazır bulundurulmalıdır.		
---	--	--

Türkiye, konumu ve özellikleri itibariyle çeşitli afetlerin sıkça yaşandığı bir ülke konumundadır (Pampal ve Özmen, 2009). Yaşanan afetlerin, çok sayıda can ve mal kayıplarına neden olduğu, olağan yaşamı bozduğu, ekolojiyi etkilediği, kalkınma odaklı tartışmaları gündeme taşıdığı söylenebilir (Genç, 2007; Kanbara vd., 2016). Türkiye’de, özellikle sel/ su baskınlarının, heyelanların, depremlerin, orman yangınlarının diğer afet türlerine göre daha sıkça yaşandığı ifade edilmektedir (Özşahin, 2013). Depremlerin ise diğer afet türlerine göre daha fazla etkili olduğu belirtilmektedir (Genç, 2007). Son yıllarda dünya çapında yaşanan afetlerin sıklığının arttığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda incelenen, Center for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED) 2021 raporunda; dünya genelinde EM-DAT (Acil Durum Veri Tabanı) veri tabanına dâhil edilme kriterlerini taşıyan (Dahil edilme kriterleri; on veya daha fazla can kaybının yaşanmış olması, yüz veya daha fazla kişinin etkilendiğinin bildirilmiş olması, olağanüstü hâl ilan edilmiş olması, uluslararası yardım çağrısında bulunulmuş olması) 432 adet doğal afet kaydedildiği belirtilmiştir (EM-DAT, t.y; Center for Research on the Epidemiology of Disasters, 2021). Aynı raporda yaşanan afetlerin; 10492 kişinin hayatını kaybetmesine, 101.8 milyon kişinin etkilenmesine ve yaklaşık 252.1 milyar ABD doları tutarında ekonomik zarar yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Asya kıtasının en fazla etkilenen yer olduğu, tüm afet olaylarının %40’ına maruz kaldığı ve toplam can kaybı sayısının %49’una sahip olduğu belirtilmiştir. 2021 yılında afetlerin sıklığının arttığı ve ciddi ekonomik kayıpların yaşandığı vurgulanmıştır (Center for Research on the Epidemiology of Disasters, 2021).

Dünya’da ve Türkiye’de yaşanan afetlerin sıklığı ve türleri göz önüne alındığında, olası afetlerin en az zararla atlatılabilmesi için kurumsal önlemler kadar bireysel önlemlerin de alınması gerektiği açıktır. Bundan dolayı sadece afet anına ve sonrasına yönelik yapılan planlamanın yetersiz kalacağı, afet zararlarının en aza indirgenebilmesi için afet öncesi gerçekleştirilecek faaliyetlere daha fazla özen gösterilmesi gerektiği, kısaca kriz yönetiminden ziyade risk yönetiminin benimsenmesi gerektiği yani bütünlüsel afet yönetim modeline göre hareket edilmesi gerektiği söylenebilir. Bütünlüsel afet yönetim modeli birbirini tamamlayan, kesin sınırlarla ayrışmamış bileşenlerden oluşmakta ve döngüsel bir süreci içermektedir. Bütünlüsel afet yönetim modeli genel hatlarıyla; afet öncesi dönemi kapsayıcı; zarar azaltma, hazırlık ve afet sonrası dönemi kapsayıcı; müdahale ve iyileştirme evrelerinden oluşmaktadır (Kadıoğlu, 2008, ss. 9-15; Usta vd., 2017). Kısaca bütünlüsel afet yönetim sistemi, afet öncesi risklerin ve tehlikelerin belirlenmesi, önlenemeyen afetler için topyekün hazırlık ve zarar azaltıcı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile olası afetler sırasında gerçekleştirilecek müdahale planlarının oluşturulmasını ve devamında

yeniden iyileştirme çalışmalarının belirlenmesini içeren döngüsel bir süreç olarak ifade edilebilir (Moe, & Pathranarakul, 2007; Warfield, 2004; Shah, & Bhat, 2015).

LİTERATÜR ÖZETİ

Sosyal medya araçlarının afet yönetiminin her aşamasında sıkça kullanıldığı söylenebilir. Sosyal medya araçlarının, uyarıları işaretlerinden bilgilendirmeye, iletişimden veri analizinin sağlanmasına kadar birçok amaçla kullanıldığı ifade edilebilir (Houston vd., 2015; Kim, & Hastak, 2018). Çalışmanın bu bölümünde, Google arama motoru kullanılarak gerçekleştirilen çalışma özetlerine yer verilmiştir.

Yeo ve Knox (2019) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada; halkın doğal afetlere yönelik ilgisini araştırmışlar ve 2016 yılında yaşanan Louisiana selinde halkın ilgisinin, karşılaştırma grubundaki diğer ulusal afetlere göre nispeten daha hızlı oluştuğu sonucuna varmışlardır. Ancak, sel afetinin ulusal düzeyde kamuoyunun yeteri kadar dikkatini çekmediğine vurgu yapmışlardır.

Liu vd. (2019) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada; afet olaylarının şirket hisse senedi fiyatları üzerindeki etkilerini Google Trendler ve Baidu Index'i kullanarak değerlendirmişlerdir. Yaşanan bir afetin hisse senedi fiyatları üzerinde geçici olarak dalgalanmalara neden olabileceği ve uzun bir sürede nispeten olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir.

Mavi (2020) yapmış olduğu çalışmada; sosyal medyanın afet kriz yönetimindeki yerini İzmir depremi özelinde incelemiştir. Sosyal medyanın; etkileşim, bilgilendirme, tepkileri ortaya koyma, duyuru vb. amaçlar için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca sosyal medya ağlarının geliştirilmesinin yönetsel açıdan önemine vurgu yapmıştır.

Linkov vd. (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada; Google Trendler aracılığı ile internet kullanıcılarının afetlere yönelik ilgi düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Afetlerden sonra konuya ilişkin arama hacimlerinin 2-3 gün içerisinde zirveye ulaştığını ancak sonraki günlerde ise düşüşe geçtiğini belirtmişlerdir.

Yoo vd. (2016) gerçekleştirdikleri bir çalışmada; insani krizler sırasında sosyal medya ağları aracılığı ile bilginin yayılma hızı ve belirleyicisini incelemiştir. Sosyal medya ağlarının, acil bilgi yayılımı gerektiren insani krizler sırasında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

YÖNTEM

Teknolojinin gelişimi ile birlikte verilerin transferine, web tabanlarında depolanmasına ve kullanılmasına yönelik ilginin arttığı bu durumun da akademik çalışmalara yansıdığı görülmüştür (Khoury ve Ioannidis, 2014). Son zamanlarda ön plana çıkan ve akademik araştırmalarda sıkça kullanılan alanlardan birisinin de "Google Trends" olduğu görülmüştür. "Google Trends" kullanıcıların sorgulamalarına dayalı olarak nelerin trend olduğuna dair bilgiler sağlayan çevrimiçi açık erişim aracıdır (Mavragani ve Ochoa, 2019). Google Trends, kullanıcıların belli bir bölgede yapmış oldukları sorgulamaların hacminin zaman dilimi içerisindeki paradigmasını vermektedir. Belli bir bölgedeki söz konusu arama sözcüğü için incelenen zaman aralığında toplam sorgu hacminin, o bölgede yapılan toplam sorgu sayısına bölünmesi ile sağlanmaktadır. En fazla sorgu payı 100 ve ilk tarihteki sorgu paylaşımı sıfır olacak şekilde belirlenmiştir

(Choi, & Varian, 2012). Sorgulamada verilerin 0 ve 100 arasında değer aldığı görülmektedir. Değerin 0 olması sorgulama yapılmadığı anlamına gelmemekte olup sonuçlara dâhil edilmeyen çok düşük arama hacimlerini ifade etmektedir (Khoury ve Ioannidis, 2014; Tahergorabi vd., 2014). Geçerli sonuçların elde edilebilmesi için doğru anahtar kelimeler ile birlikte doğru sorgulama yönteminin seçilmesi önemlidir (Scharkow, & Vogelgesang, 2011; Mavragani ve Ochoa, 2019). Google Trends aramalarının büyük veya küçük harflere duyarlılığı yoktur. Ancak tekil veya çoğul yazımlara duyarlılığının olduğu görülmüştür. Kelime kombinasyonlarının taranabilmesi için “veya” anlamına gelen “+” işaretinin kullanımı tercih edilmiştir. Arama sonuçlarının daha anlamlı ve sistematik yapılabilmesi için “” işaretinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Örneğin; deprem duası tırnak işareti kullanılmadan aranırsa hem deprem hem de duası kelimesine ilişkin tüm sonuçlar ayrı ayrı yansiyacaktır. Ancak “Deprem Duası” kelimesi tırnak içerisinde aranırsa kelime bütünlüğüne ilişkin veriler yansiyacaktır. Başka bir ayrıntı ise aranan kelimenin türüdür. Örneğin, afet kavramı “Afet Türü” olarak mı ya da “Terim” olarak mı aranacaktır. Afet kavramı “Terim” olarak aranırsa sistem genel sonuçları verecektir. Ancak “Afet Türü” olarak aranırsa afete özel sonuçları verecektir. Verilerin tarandığı zaman aralıklarının eşit olmasında doğru veri setine ulaşmada önemli olduğu belirtilmektedir (Jun vd., 2018; Scharkow, & Vogelgesang, 2011; Ayyoubzadeh vd., 2020; Avcı, 2021). “Google Trends” lokasyon olarak farklı ülkelere ait sorgulama yapabileme fırsatı da sunmaktadır. Dolayısıyla ülke “Türkiye” olarak seçilmiş arama yoğunluğu da bu doğrultuda sınırlandırılmıştır. Arama motorunda zamansal olarak en geniş zaman dilimi 2004’den bugüne kadar olarak belirlenmiştir. Ancak özel tarih aralığı seçimi ile istenilen zaman dilimine ilişkin gerekli sorgulama yapılabilmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da zaman aralığı son 5 yıl (2017-2022) olarak seçilmiştir. Sorgulamada “Kategoriler” kısmında tüm kategorilerden başlamak üzere “alışveriş, bilim, başvuru kaynakları vb.” olmak üzere birçok alan araştırmacının tercihinin sunulmuştur. “Google Trends” araştırmacılara, sorgulamak istenen anahtar kelimeler doğrultusunda karşılaştırma yapabileme imkânında vermektedir. Sistem aynı zamanda araştırmacılara, arama türünde “Google Web Araması”, “Görsel Arama”, “Google Haberler Arama”, “Google Alışveriş” ve “YouTube Arama” şeklinde seçenekler sunmaktadır (Mavragani, & Ochoa, 2019).

Çalışmanın amacı: Web veri tabanları kullanılarak afet yönetimi alanında yapılabilecek diğer çalışmalara zemin oluşturması, örnek teşkil etmesi ve kullanıcıların 2017-2022 yılları arasında afetler özelindeki ilgilerinin değerlendirilebilmesidir. Ayrıca afet ile ilişkili kavramların trendlerinin, kullanıcıların afet dönemlerindeki eğilimlerinin ve bu alanda yapılan diğer aramaların istatistiksel sonuçlarının değerlendirilmesi ve paylaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları: Çalışmada kullanılan veriler sadece “Google Trends” veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Bundan dolayı veriler üzerinde düzeltme ya da herhangi bir işlem yapılamamıştır. Dolayısıyla elde edilen verilere ilişkin trendlerin

doğrudan gerçek hayat verileriyle uyuşup uyuşmadığı konusunda kesin sonuçlar sunmak mümkün değildir. Ayrıca veriler sadece arama hacimleri açısından değerlendirilmiş olup içeriğe ilişkin veriler sunulamamıştır. Tek bir veri kaynağından faydalanmış olması da çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir.

Veri türü ve incelenmesi: Çalışmada kullanılan ve analiz edilen veriler çevrimiçi Google arama motoru kayıtlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler Microsoft Excel ve MAXQDA programları kullanılarak grafikleştirilmiştir.

Arama terimleri: Afetle ilgili çevrimiçi arama terimleri “Deprem, Sel, Orman Yangını, Kuraklık, Erozyon, Deprem Duası, Deprem Toplanma Alanı, Deprem Anında Ne Yapılmalı, Deprem Çantasında Neler Olmalı, Çök-Kapan- Tutun” şeklinde belirlenmiştir.

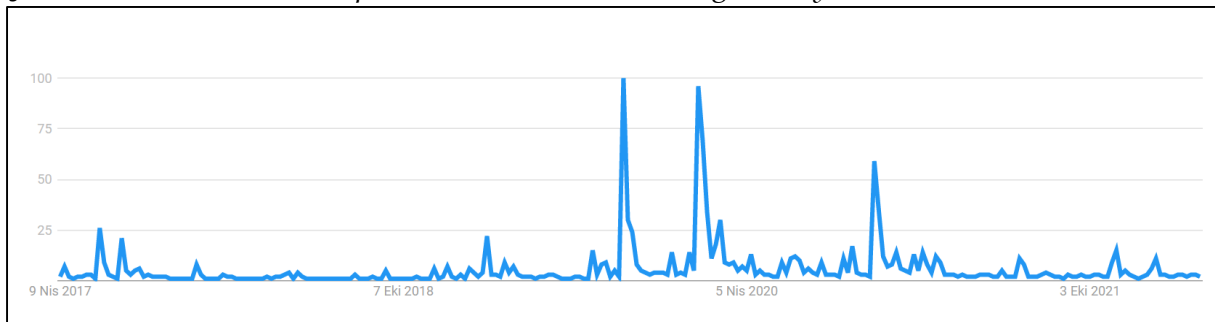
Çalışmanın problemi: Google arama motoru afetlerin meydana geldiği dönemlerde ve normal dönemlerde afet kavramları açısından etkin bir şekilde kullanılmış mıdır? Bu bağlamda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- ✓ Kullanıcıların deprem, sel, orman yangını, heyelan vb. afetlerin meydana geldiği dönemlerde Google arama motorunu kullanma sıklıkları değişmiş midir?
- ✓ Kullanıcıların afetler sonrası ilgi düzeyleri ne kadar süre devam etmiştir?
- ✓ Kullanıcıların afet öncesi dönemlerle afet sonrası dönemlerde, ilgili konulara ilişkin ilgi düzeylerinin sıklığında değişim yaşanmış mıdır?

BULGULAR

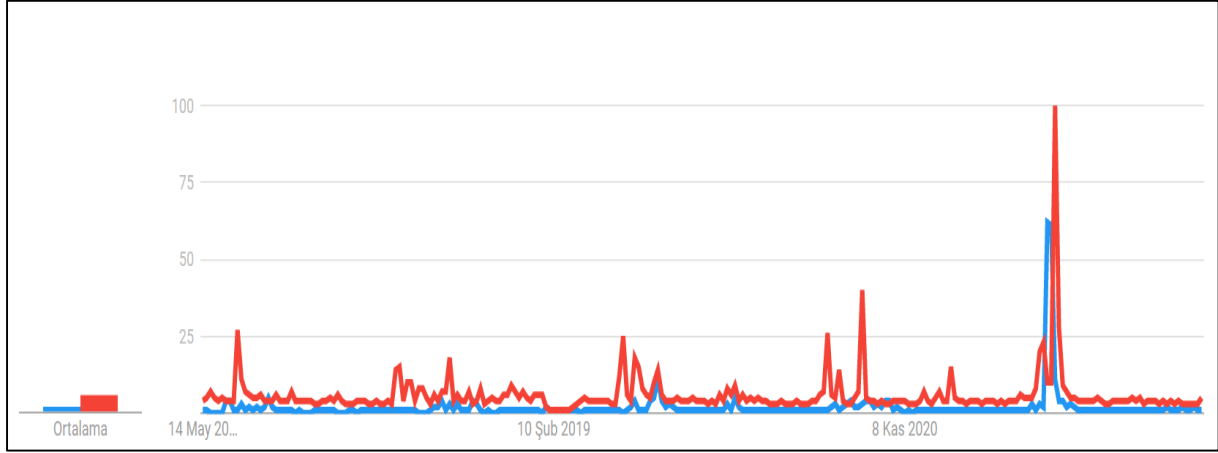
Gerçekleştirilen bu çalışmada; kullanıcıların, 2017-2022 (Son 5 yıl) yılları arasında afetlerle ilgili seçilmiş anahtar kelimelere özgü olmak koşuluyla konuya ilişkin ilgi düzeyleri incelenmiştir.

Şekil 2. Kullanıcıların “Deprem” Kelimesine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



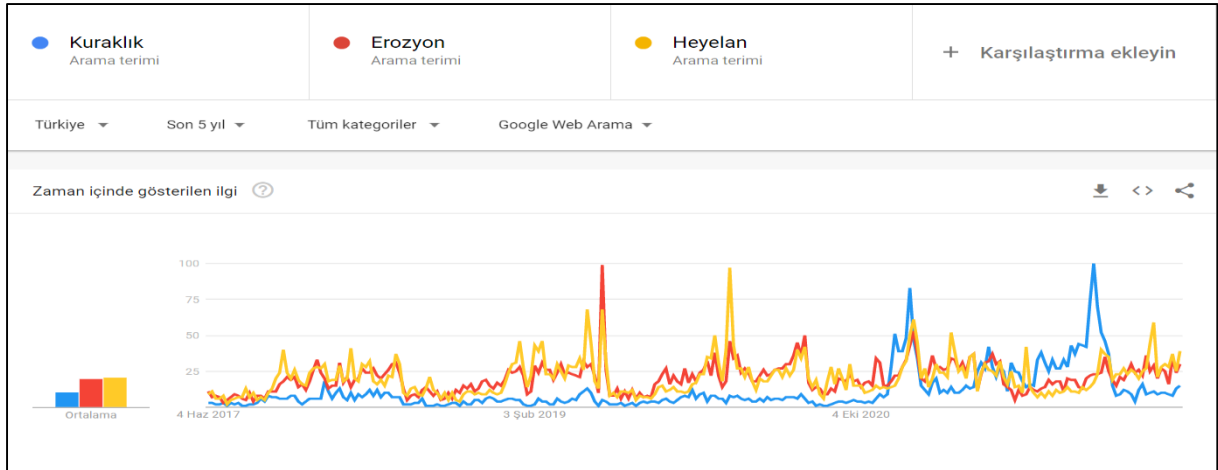
Şekil 2 incelendiğinde; en yüksek ilgi düzeyinin 22-28 Eylül 2019 yılında gerçekleştiği, bunu 19-25 Ocak 2020 yılının ve 25-31 Ekim 2020 yılının takip ettiği tespit edilmiştir. 2017 yılından itibaren belirli zamanlarda arama yoğunluklarında yükselişlerin ve düşüşlerin olduğu görülmüştür.

Şekil 3. Kullanıcıların “Sel ve Orman Yangını” Kelimelerine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



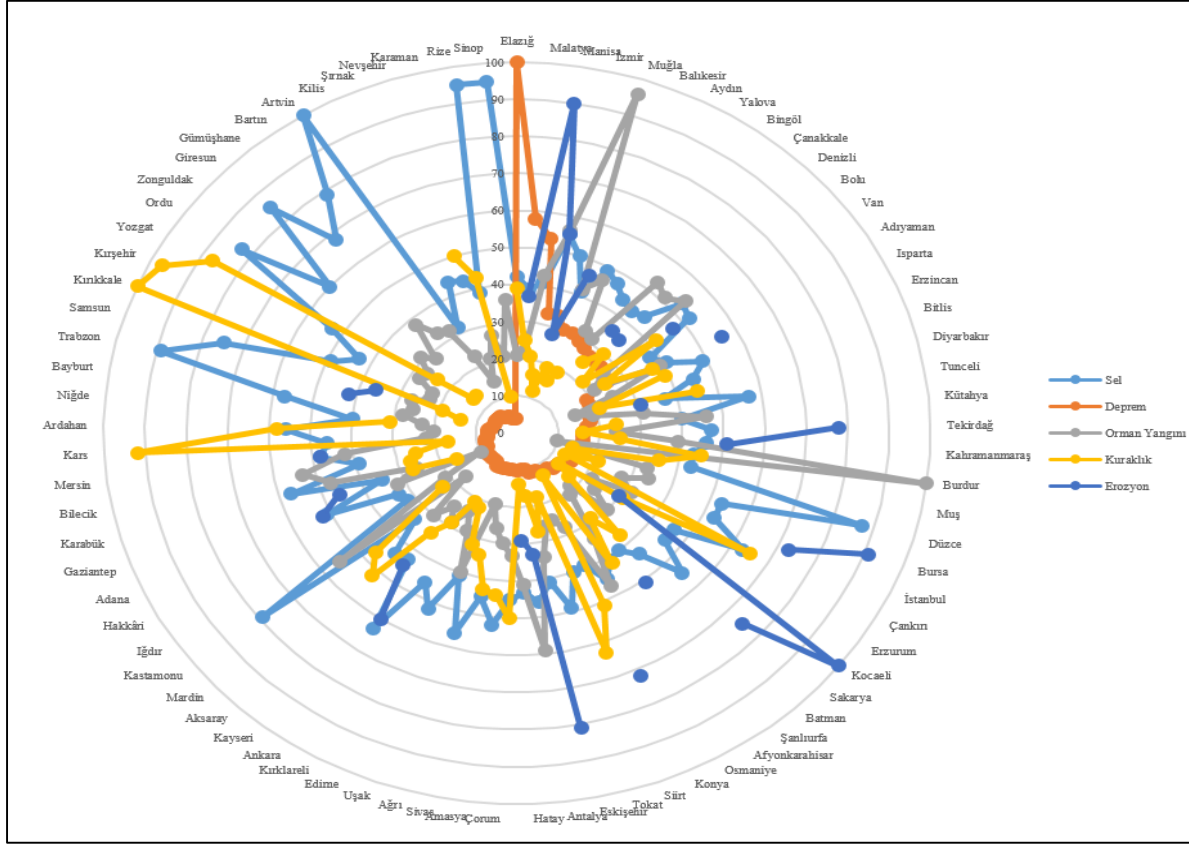
Şekil 3 incelendiğinde; 2017-2022 yılları arasında sel kavramının en yüksek arama hacmine (Arama hacmi: 100) 08-12 Ağustos 2021 tarihinde ulaştığı saptanmıştır. Bunu 23-29 Ağustos 2020 tarihinin (Arama hacmi: 40), 16-22 Temmuz 2017 tarihinin (Arama hacmi: 27) ve 21-27 Haziran 2020 tarihinin (Arama hacmi: 26) takip ettiği tespit edilmiştir. Orman yangını kavramının ise en yüksek arama hacmine (Arama hacmi: 100) 01-07 Ağustos 2021 tarihinde ulaştığı saptanmıştır. Bunu 18-24 Ağustos 2019 tarihinin (Arama hacmi: 18), 10-16 Eylül 2017 tarihinin (Arama hacmi: 8) ve 05-11 Ocak 2020 tarihinin (Arama hacmi: 8) takip ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 4. Kullanıcıların “Kuraklık, Erozyon ve Heyelan” Kelimelerine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



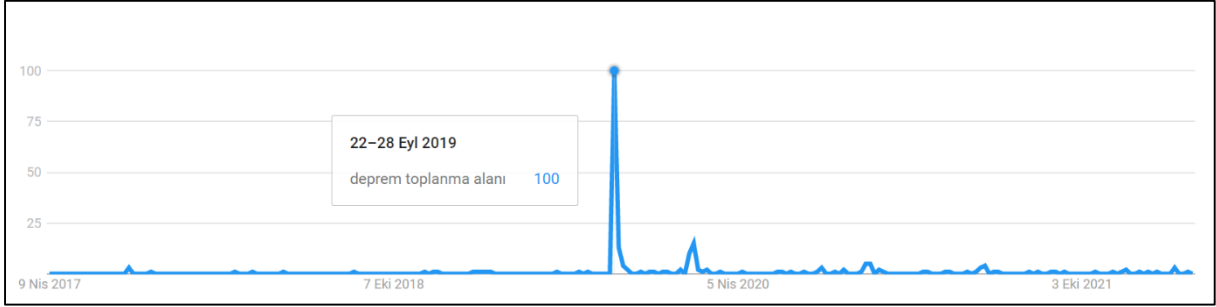
2017-2022 yılları arasında Kuraklık, Erozyon ve Heyelan kavramlarına ilişkin en yüksek arama hacimleri irdelendiğinde; Kuraklık kavramının en yüksek arama hacmine (Arama hacmi: 100) 19-25 Aralık 2021 tarihinde, Erozyon kavramının en yüksek arama hacmine (Arama hacmi: 19) 09-15 Haziran 2019 tarihinde, Heyelan kavramının ise en yüksek arama hacmine (Arama hacmi: 95) 02-08 Şubat 2020 tarihinde ulaştığı tespit edilmiştir (Şekil 4).

Şekil 5. “Sel, Deprem, Orman Yangını, Kuraklık ve Erozyon” Kavramlarına Yönelik Arama Yapılan İller (2017-2022) (URL-1)



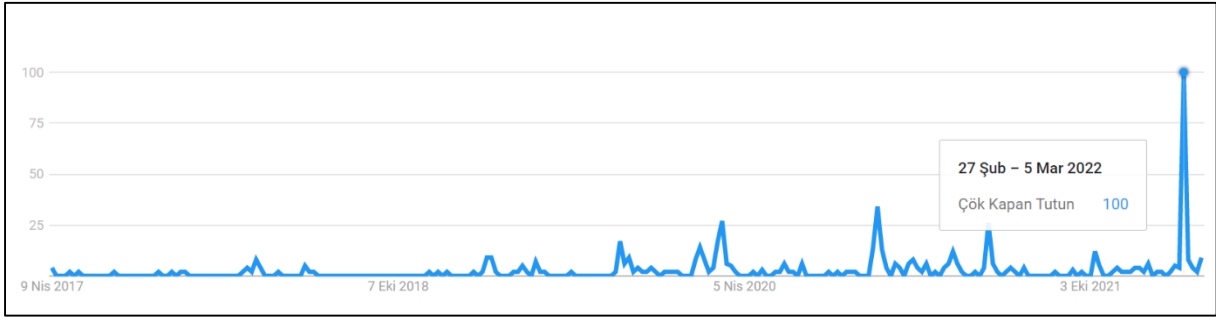
Kullanıcıların, 2017-2022 yılları arasında “Sel, Deprem, Orman Yangını, Kuraklık, Erozyon” kavramlarının yoğunlukta arama yaptıkları illerin değerlendirilmesinde sel kavramının; Artvin, Rize, Sinop, Trabzon ve Düzce illerinde, deprem kavramının; Elazığ, Malatya, Manisa, İzmir ve Muğla illerinde, orman yangını kavramının; Burdur, Muğla, Antalya, İzmir ve Kastamonu illerinde, kuraklık kavramının; Kırıkkale, Kırşehir, Kars, Yozgat ve Çankırı illerinde, Erozyon kavramının; Kocaeli, Bursa, Manisa, Eskişehir ve Tekirdağ illerinde daha fazla hacimde sorgulandığı tespit edilmiştir. Arama hacimlerine sahip en yüksek 5 il verilmiştir. Diğer bilgiler Şekil 5’de verilmiştir. “Deprem” kelimesinin 22-28 Eylül 2019 tarihleri arasında yüksek ilgi düzeyine ulaşmasında, 26 Eylül 2019 tarihinde Marmara Denizi, Silivri açıklarında meydana gelen depremin etkili olduğu söylenebilir (AFAD, 2019).

Şekil 8. Kullanıcıların “Deprem Toplanma Alanı” Anahtar Kelimesine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



Şekil 8 incelendiğinde; en yüksek ilgi düzeyinin 22-28 Eylül 2019 tarihinde gerçekleştiği, bunu 26 Ocak- 01 Şubat 2020 tarihinin takip ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 9. Kullanıcıların “Çök-Kapan-Tutun” Anahtar Kelimesine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



Şekil 9 incelendiğinde; en yüksek ilgi düzeyinin 27 Şubat- 05 Mart 2022 tarihinde gerçekleştiği, bunu 1-7 Kasım 2020 tarihinin ve 1-7 Mart 2020 tarihinin takip ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 10. Kullanıcıların “Deprem Anında Ne Yapılmalı” Anahtar Kelimesine Yönelik İlgi Düzeyi (2017-2022) (URL-1)



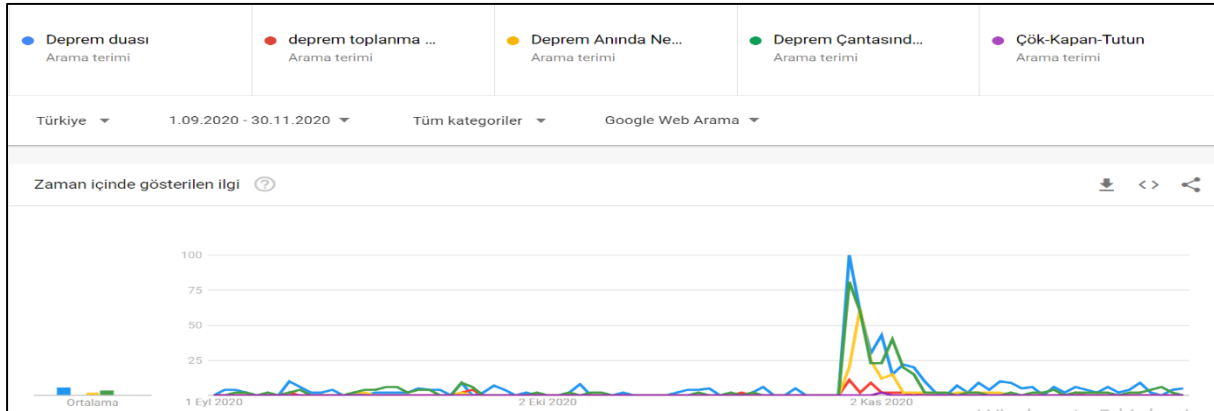
Şekil 10 incelendiğinde; en yüksek ilgi düzeyinin 25-31 Ekim 2020 tarihinde gerçekleştiği, bunu 19-25 Ocak 2020 tarihinin ve 22-28 Eylül 2019 tarihinin takip ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 11. Kullanıcıların “Deprem Çantasında Neler Olmalı” Anahtar Kelimesine Yönelik İlgi Düzeyi (19.01.2020-29.01.2020) (URL-1)



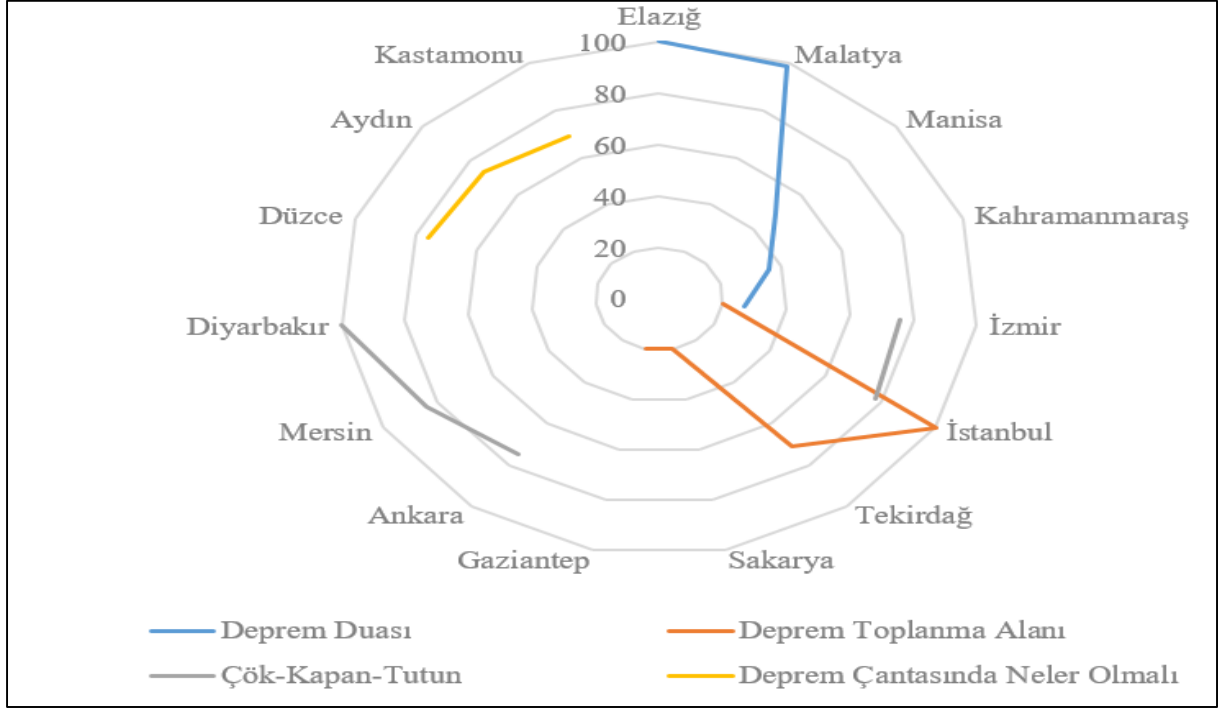
Genel arama sonuçları incelendiğinde; 19.01.2020-25.01.2020 tarihleri arasında seçilen anahtar kelimelerin yüksek ilgi düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle 19.01.2020-25.01.2020 tarih aralığını kapsayacak şekilde özel filtreleme yapılarak belirli kelimeler tekrar detaylı şekilde taranmıştır. “Deprem Çantasında Neler Olmalı” anahtar kelimesinin 25.01.2020 tarihinde en yüksek ilgi düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Aynı tarih aralığında “Deprem çantası fiyatları ve deprem anında ne yapmalıyız” konularına ilişkin sorgulama trendinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. 19.01.2020-25.01.2020 tarihleri arasında “Deprem Yardımı SMS, AFAD Deprem Yardımı, Azerbaycan Deprem Yardımı” şeklindeki ilgili sorgulamaların da trend olduğu saptanmıştır. Seçilen anahtar kelimelerin belirtilen tarihler arasında trendlerinin yüksek olması 25.01.2020 tarihinde Elazığ- Sivrice ilçesinde meydana gelen ve 20.4 saniye süren depremle ilişkilendirilebilir (AFAD, 2020).

Şekil 12. “Deprem Duası, Deprem Toplanma Alanı, Deprem Anında Ne Yapılmalı, Deprem Çantasında Neler Olmalı, Çök-Kapan- Tutun” Kelimelerinin Aranma Hacimleri (01.09.2020-30.11.2020).



Şekil 12 incelendiğinde; ilgili kelimelerin, arama hacimlerinden de anlaşılacağı üzere deprem zamanında ve hemen sonrasında kapsayan ilk haftalarda daha fazla arandığı saptanmıştır. Bu durum kişilerin sosyal ağları kullanarak hızlı bilgi edinme deneyimi olarak değerlendirilebilir.

Şekil 13. “Deprem Duası, Deprem Toplanma Alanı, Çök-Kapan-Tutun, Deprem Çantasında Neler Olmalı” Kelimelerine Yönelik Arama Yapılan İller (2017-2022) (URL-1)



Kullanıcıların, 2017-2022 yılları arasında “Deprem Duası, Deprem Toplanma Alanı, Çök-Kapan-Tutun, Deprem Çantasında Neler Olmalı” kavramlarının yoğunlukta arama yaptıkları illerin değerlendirilmesinde deprem duası kavramının; Elazığ, Malatya, Manisa, Kahramanmaraş ve İzmir illerinde, deprem toplanma alanı kavramının; İstanbul, Tekirdağ, İzmir, Sakarya ve Gaziantep illerinde, Çök-Kapan-Tutun kavramının; Diyarbakır, Mersin, İstanbul, İzmir, Ankara illerinde, deprem çantasında neler olmalı kavramının; Kahramanmaraş, Tekirdağ, Düzce, Aydın, Kastamonu illerinde daha fazla hacimde sorgulandığı tespit edilmiştir. Arama hacimlerine sahip en yüksek 5 il verilmiştir. Diğer bilgiler Şekil 13’de verilmiştir. “Deprem” kelimesinin trend dönemleri ile “Deprem Duası” anahtar kelimesinin trend dönemlerinin benzer olduğu söylenebilir. Kullanıcıların “Çök-Kapan-Tutun” anahtar kelimesinin dışında “Çök Kapan Tutun AFAD, hayat üçgeni, UDSEP amaçları” gibi anahtar kelimeler ile de yoğun sorgulama yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca “Çök-Kapan-Tutun” kelimesi ile ilgili “deprem çök kapan tutun, çök kapan tutun pozisyonu, çök kapan tutun hareketi, depremde çök kapan tutun, çök kapan tutun AFAD” gibi en alakalı kelimeler ile de yoğun arama yaptıkları saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Afetler, meydana geldiği yerlerde can ve mal kayıplarına neden olan toplumların kendi kaynakları ile baş edemeyecekleri durumlardır. Dolayısıyla afetlere hazırlık noktasında toplumsal kapasitenin artırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Toplumların kırılganlık düzeylerinin tespit edilerek afet hazırlık planlarına dâhil edilmesinin toplumsal kapasitenin artırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Toplumların afet

eğitimlerine ve alanına yönelik ilgi düzeylerinin afetlere hazırlanma noktasında önemli bir paydaya sahip olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu çalışmada da; afetle ilgili seçilmiş bazı anahtar kelimeler üzerinden kullanıcıların ilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada; “Deprem” kelimesine yönelik ilgi düzeyinin 2019 ve 2020 yıllarının belirli periyotlarında arttığı tespit edilmiştir. “Deprem” kelimesinin ortak zaman periyotlarında, Elazığ, Malatya ve Manisa illerinden yoğunlukta arandığı saptanmıştır. “Deprem Duası” kelimesinin de ilgi düzeylerine göre sırasıyla 19-25 Ocak 2020, 22-28 Eylül 2019 ve 25-31 Ekim 2020 tarihlerinde yoğunlukta sorgulandığı tespit edilmiştir. 2017 yılından itibaren belirli zamanlarda arama yoğunluklarında yükselişlerin ve düşüşlerin olduğu görülmüştür. “Deprem” kelimesinin yükselişe geçtiği dönemlerinde “Deprem Duası” anahtar kelimesinin de yükselişe geçtiği ve sorgulama açısından da ortak illerin benzer olduğu saptanmıştır. “Deprem” ve “Deprem Duası” kelimelerinin ortak zaman dilimlerinde yüksek ilgi düzeylerine ulaşmasında 26 Eylül 2019 tarihinde Marmara Denizi, Silivri açıklarında meydana gelen depremin etkili olduğu söylenebilir (AFAD, 2019). Olası bir afetten sonra vatandaşların toplanması gereken alanların olduğu ve bu alanların afet öncesi dönemlerde belirlendiği bilinmektedir (AFAD, t.y.a). Çalışmada; “Deprem Toplanma Alanı” anahtar kelimesine en yüksek ilgi düzeyinin 22-28 Eylül 2019 tarihinde gerçekleştiği, bunu 26 Ocak- 01 Şubat 2020 tarihinin takip ettiği tespit edilmiştir. Aynı kelimenin yoğunlukta arama yapıldığı illerin değerlendirilmesinde; İstanbul ilinin ilk sırada yer aldığı, bunu Tekirdağ ve Sakarya illerinin takip ettiği saptanmıştır. “Deprem Duası” kelimesinin belirtilen tarihlerde trendinin yüksek olması 24 Ocak 2020 tarihinde meydana gelen Elazığ-Sivrice depremi ve 26 Eylül 2019 tarihinde Marmara Denizi, Silivri açıklarında meydana gelen depremler ile ilişkilendirilebilir (AFAD, 2019; AFAD, 2020).

Deprem esnasında yaşam üçgeni oluşturacak şekilde “Çök-Kapan-Tutun” davranışının sergilenmesi gerektiği belirtilmektedir. Gerçekleştirilen bu davranış ile baş ve boyun korunmaya çalışılmaktadır (AFAD, t.y.b). Çalışmada da; “Çök-Kapan-Tutun” anahtar kelimesi sorgulanmış olup en yüksek ilgi düzeyinin 27 Şubat- 05 Mart 2022 tarihinde gerçekleştiği, bunu 1-7 Kasım 2020 tarihinin ve 1-7 Mart 2020 tarihinin takip ettiği tespit edilmiştir. Kullanıcıların aynı kelimeyi arama yaptıkları iller değerlendirildiğinde; Diyarbakır ilinin ilk sırada yer aldığı, bunu Mersin ve İstanbul illerinin takip ettiği saptanmıştır. İlgili kelimenin bu aylarda trend olması eğitsel faaliyetlerle, yani konuya ilişkin haftaların kutlanması ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü 1-7 Mart Deprem Haftası ve 28 Şubat Sivil Savunma Günü olarak kutlanmaktadır (AFAD, 2021a; AFAD, 2021b).

Çalışmada; “Deprem Anında Ne Yapılmalı” anahtar kelimesi taratıldığında, bu kelimeye yönelik en yüksek ilgi düzeyinin 25-31 Ekim 2020 tarihinde gerçekleştiği, bunu 19-25 Ocak 2020 ve 22-28 Eylül 2019 tarihlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Kullanıcıların “Deprem Anında Ne Yapılmalı” anahtar kelimelerini yoğunlukta Kocaeli

ve İstanbul illerinden sorguladıkları saptanmıştır. “Deprem Çantasında Neler Olmalı” anahtar kelimesi sorgulandığında ise ilgi düzeyinin 25 Ocak 2020 tarihinde en yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun da benzer şekilde yaşanan depremlerle ve eğitsel faaliyetlerin yoğunluklarıyla ilişki olduğu söylenebilir.

Çalışmada; insanların ilgisinin yaşanan afetlerin ilk haftalarında daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sel afetinin incelendiği bir çalışmada; 2016 yılında yaşanan Louisiana sel afetinde halkın ilgisinin, yaşanan diğer afetlere göre nispeten daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı afetin ulusal düzeyde kamuoyunun yeteri kadar dikkatini çekmediği ifade edilmiştir (Yeo ve Knox, 2019). Bir araştırma merkezi tarafından yayımlanan raporda; insanların dikkatini çeken konular arasında afetlerin en üst sıralarda yer aldığı belirtilmiştir. Aynı raporda çalışmanın yapıldığı tarihe göre son on yılda yaşanan birçok afetin yüksek oranda halkın dikkatini çektiği ifade edilmiştir (Pew Research Center, 2010). Halkın afetler sırasında yetkili kurumlardan doğru ve güvenilir bilgileri hızlı bir şekilde edinmesinin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Çünkü sosyal medya araçlarının, bilginin sunumuna öncülük ettiği, sosyal bilinci etkilediği ve geleneksel yöntemlere göre daha fazla kitleye ulaştığı ifade edilmiştir (Mohammadi vd., 2016). Afet sonrası çevrimiçi ağ özelliklerinin incelendiği bir çalışmada; afet sonrası insanların sosyal medya araçlarını sıkça kullandığı belirtilmiştir. Genel olarak iletişim kurma, bilgi edinme, fotoğraf gönderme vb. konuların ön plana çıktığı vurgulanmıştır (Kim ve Hastak, 2018). Yapılan başka bir çalışmada; sosyal medyanın doğru ve hızlı bir şekilde bilgi yayma aracı olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir (Keim ve Noji, 2011). Beklenilmeyen olayların yaşandığı ilk zamanlarda ilginin yüksek olması, insanların hem kendilerine hem de çevresindekilere yardım etme, kurtarma vb. çalışmalara yönelik bilgi edinme istekleriyle ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak; seçilen anahtar kelimelerin trend olduğu zaman dilimlerinde genellikle çeşitli afetlerin meydana geldiği görülmüştür. Özellikle deprem esnasında ve sonrasında yapılması gereken davranışlara veya hazırlıklara yönelik kelimelerin trend zamanlarının meydana gelen depremler sırasında veya hemen akabinde olması dikkat çekici bir noktadır. Afetlere hazırlık eğitimlerinde veya ilgili haftaların kutlamalarında sıkça geçtiği düşünülen “Çök-Kapan-Tutun” anahtar kelimesinin ilgili yıllarda trend olduğu zamanların genellikle Kasım ve Mart aylarının ilk haftalarında görülmesinin nedeni bu dönemlerde gerçekleştirilen deprem konusundaki eğitimsel faaliyetlerin artması ile ilişkilendirilebilir. Toplumsal açıdan afetlerle ilişkili eğitim ve tatbikat faaliyetlerinin devam ettirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumların genel olarak olay esnasında ve sonrasında ilgili konulara daha duyarlı oldukları söylenebilir. Toplumsal duyarlılığın yüksek olduğu dönemlerde eğitim faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak afet zararlarının en aza indirgenebilmesi için afet öncesi hazırlık çalışmalarına daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiği açıktır. Afet zamanlarında internet erişimi olmadan kullanılacak pratik bilgileri içeren platformlar oluşturulabilir. Bu bağlamda afet

öncesi hazırlık faaliyetlerinin topyekûn gerçekleştirilmesinin dirençliliği artıracığı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abid, S. K., Sulaiman, N., Chan, S. W., Nazir, U., Abid, M., Han, H., & Vega-Muñoz, A. (2021). Toward an integrated disaster management approach: How artificial intelligence can boost disaster management. *Sustainability*, 13(22), 12560.
- AFAD. (2014). *Afet ve Acil Durum Başkanlığı. Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/kitaplar>
- AFAD. (2018a). *Heyelanlara Karşı Alınacak Önlemler*. <https://www.afad.gov.tr/deprem-oncesi-ani-ve-sonrasi-alabileceginiz-onlemleri-biliyor-musunuz#:~:text=Acil%20durum%20%C3%A7antan%20%C4%B1z%20yan%20%C4%B1n%20al%20al%20%C4%B1n,sonra%20mutlaka%20art%20%C3%A7%20depremler%20olur>
- AFAD. (2018b). *Deprem Öncesi, Anı Ve Sonrası Alabileceğiniz Önlemleri Biliyor Musunuz?*. <https://www.afad.gov.tr/heyelanlara-karsi-alinacak-onlemler#:~:text=Gerekilyorsa%20tehlikeli%20b%20%C3%B6lgeden%20uzakla%20%C5%9Farak%20kendinizi,Fener%20kulan%20%C4%B1n>
- AFAD. (2019). *Marmara Denizi, Silivri Açıkları (İstanbul) Mw 5.8 depremine İlişkin ön Değerlendirme Raporu*. <https://deprem.afad.gov.tr/downloadDocument?id=1822>
- AFAD. (2020). *24 Ocak 2020 Elazığ Depremi*. <https://deprem.afad.gov.tr/tarihteBuAy?id=79>
- AFAD. (2021a). *1-7 Mart Deprem Haftası'nı Hazırlık İle Değerlendirin-Basın Bülteni*. <https://www.afad.gov.tr/1-7-mart-deprem-haftasini-hazirlik-ile-degerlendirin>
- AFAD. (2021b). *28 Şubat Sivil Savunma Günü*. <https://www.afad.gov.tr/28-subat-sivil-savunma-gunu>
- AFAD. (t.y.a). *Afet Toplanma Alanları*. https://afet.tekirdag.bel.tr/gecici_toplanma_alanlari
- AFAD. (t.y.b). *Deprem*. <https://www.afad.gov.tr/afadem/deprem>
- AFAD. (t.y.c). *Sel*. <https://www.afad.gov.tr/afadem/sel>
- Avcı, K. (2021). Türkiye'de COVID-19 ile ilgili web arama davranışlarının incelenmesi: Google trendleri kullanan bir dijital epidemiyoloji çalışması. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 78(2), 133-146.

- Ayyoubzadeh, S. M., Ayyoubzadeh, S. M., Zahedi, H., Ahmadi, M., & Kalhori, S. R. N. (2020). Predicting COVID-19 incidence through analysis of google trends data in iran: data mining and deep learning pilot study. *JMIR public health and surveillance*, 6(2), e18828. <https://doi.org/10.2196/18828>
- Baum, A., Fleming, R., & Singer, J. E. (1983). Coping with victimization by technological disaster. *Journal of Social issues*, 39(2), 117-138. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00144.x>
- Briceno, S. (2008). International strategy for disaster reduction. In the future of drylands (pp. 25-28). *Springer*, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6970-3_8
- Carter, W. N. (2008). *Disaster management: A disaster manager's handbook*. <https://www.think-asia.org/bitstream/handle/11540/5035/disaster-management-handbook.pdf?sequence=1>
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). (2021). *Disaster Year in Review 2022*. <https://www.emdat.be/>
- Chandrasekhar, D. (2012). Digging deeper: participation and non-participation in post-disaster community recovery. *Community Development*, 43(5), 614-629. <https://doi.org/10.1080/15575330.2012.730538>
- Chang, S. E., Yip, J. Z., van Zijll de Jong, S. L., Chaster, R., & Lowcock, A. (2015). Using vulnerability indicators to develop resilience networks: A similarity approach. *Natural Hazards*, 78(3), 1827-1. <https://doi.org/10.1007/s11069-015-1803-x>
- Charvériat, C. (2000). Natural disasters in Latin America and the Caribbean: An overview of risk. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1817233>
- Chisty, M. A., Muhtasim, M., Biva, F. J., Dola, S. E. A., & Khan, N. A. (2022). Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (SFDRR) and disaster management policies in Bangladesh: How far we have come to make communities resilient? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 103039. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2022.103039>
- City Of Albuquerque. (2022, Nisan). *Before, during, and after a wildfire*. <https://www.cabq.gov/fire/safety-information/wildfire-safety/before-during-and-after-a-wildfire>
- Choi, H., & Varian, H. (2012). Predicting the present with Google Trends. *Economic record*, 88, 2-9. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4932.2012.00809.x>
- Curato, N. (2018). From authoritarian enclave to deliberative space: governance logics in post-disaster reconstruction. *Disasters*, 42(4), 635-654. <https://doi.org/10.1111/disa.12280>
- EM-DAT (t.y.). *Guidelines*. <https://www.emdat.be/guidelines>
- Genç, F. N. (2007). Türkiye'de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- Ghawana, T., Pashova, L., & Zlatanova, S. (2021). Geospatial data utilisation in national disaster management frameworks and the priorities of multilateral disaster management frameworks: case studies of India and Bulgaria. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 10(9), 610. <https://doi.org/10.3390/ijgi10090610>

- Houston, J. B., Hawthorne, J., Perreault, M. F., Park, E. H., Goldstein Hode, M., Halliwell, M. R., ...& Griffith, S. A. (2015). Social media and disasters: a functional framework for social media use in disaster planning, response, and research. *Disasters*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/disa.12092>
- IFRC. (t.y.). *What is a disaster?* <https://www.ifrc.org/what-disaster>
- Jun, S. P., Yoo, H. S., & Choi, S. (2018). Ten years of research change using Google Trends: From the perspective of big data utilizations and applications. *Technological forecasting and social change*, 130, 69-87. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.11.009>
- Kanbara, S., Ozawa, W., Ishimine, Y., Ngatu, N. R., Nakayama, Y., & Nojima, S. (2016). Operational definition of disaster risk-reduction literacy. *Health Emergency and Disaster Nursing*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.24298/hedn.2014-0016>
- Kadioğlu, M. (2008). *Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri. Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri.* JICA. https://www.researchgate.net/profile/Mikdat-Kadioglu/publication/258108841_AFET_ZARARLARINI_AZALTMANIN_TEMEL_ILKELERI/links/02e7e526fa88ae4623000000/AFET-ZARARLARINI-AZALTMANIN-TEMEL-ILKELERI.pdf
- Keim, M. E., & Noji, E. (2011). Emergent use of social media: a new age of opportunity for disaster resilience. *American journal of disaster medicine*, 6(1), 47-54. <https://doi.org/10.5055/ajdm.2011.0044>
- Khoury, M. J., & Ioannidis, J. P. (2014). Big data meets public health. *Science*, 346(6213), 1054-1055. <https://doi.org/10.1126/science.aaa2709>
- Kim, J., & Hastak, M. (2018). Social network analysis: Characteristics of online social networks after a disaster. *International journal of information management*, 38(1), 86-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.08.003>
- Linkov, F., Ardalan, A., Hennon, M., Shubnikov, E., Serageldin, I., & LaPorte, R. (2010). Using Google trends to assess interest in disasters. *Prehospital and disaster medicine*, 25(5), 482-484. <https://doi.org/10.1017/S1049023X00008608>
- Liu, Y., Peng, G., Hu, L., Dong, J., & Zhang, Q. (2019). Using Google trends and Baidu index to analyze the impacts of disaster events on company stock prices. *Industrial Management & Data Systems*. <https://doi.org/10.1108/IMDS-03-2019-0190>
- Marx, S., Barbeito, G., Fleming, K., Petrovic, B., Pickl, S., Thieken, A., & Zeidler, M. (2017). *Synthesis report on disaster risk reduction and climate change adaptation in Germany. DKKV-Schriftenreihe, Enhancing Synergies for Disaster Prevention in the European Union; German Committee for Disaster Reduction Enhancing Synergies for disaster Prevention in the European Union.* Bonn.
- Mavi, E. E. (2020). Afet kriz yönetiminde medya: 30 Ekim 2020 İzmir depremi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-53.
- Mavragani, A., & Ochoa, G. (2019). Google Trends in infodemiology and infoveillance: methodology framework. *JMIR public health and surveillance*, 5(2). <https://doi.org/10.2196/13439>

- Mileti, D. (1999). *Disasters by design: A reassessment of natural hazards in the United States*. Joseph Henry Press.
- Mitchell, J. T., & Cutter, S. L. (1997). *Global change and environmental hazards: Is the world becoming more disastrous? Hands-on! Developing active learning modules on the human dimensions of global change*. Association of American Geographers.
- Mızrak, S., Özdemir, A., & Aslan, R. (2021). Adaptation of hurricane risk perception scale to earthquake risk perception and determining the factors affecting women's earthquake risk perception. *Natural Hazards*, 109(3), 2241-2259. <https://doi.org/10.1007/s11069-021-04918-z>
- Moe, T. L., & Pathranarakul, P. (2006). An integrated approach to natural disaster management: public project management and its critical success factors. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*.
- Mohammadi, N., Wang, Q., & Taylor, J. E. (2016). Diffusion dynamics of energy saving practices in large heterogeneous online networks. *PloS one*, 11(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164476>
- Molina, M., & Bayarri, S. (2011). A multinational SDI-based system to facilitate disaster risk management in the Andean Community. *Computers ve Geosciences*, 37(9), 1501-1510. <https://doi.org/10.1016/j.cageo.2011.01.015>
- National Response Framework (2019). *4th ed.; Homeland security: Washington, DC, USA*. https://www.fema.gov/sites/default/files/2020-04/NRF_FINALApproved_2011028.pdf
- Ogie, R. I., Rho, J. C., & Clarke, R. J. (2018). Artificial intelligence in disaster risk communication: A systematic literature review. *2018 5th International Conference on Information and Communication Technologies for Disaster Management (ICT-DM)* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICT-DM.2018.8636380>
- Özşahin, E. (2013). Türkiye’de yaşanmış (1970-2012) doğal afetler üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*.
- Pampal, S., & Özmen, B. (2009). *Depremler doğal afet midir? Depremlerle baş edebilmek*. Eflatun Yayınevi.
- Pew Research Center. (2010). *Public’s top stories of the decade—9/11 and Katrina*. <https://www.pewresearch.org/politics/2010/12/30/publics-top-stories-of-the-decade-911-and-katrina/>
- Scharkow, M., & Vogelgesang, J. (2011). Measuring the public agenda using search engine queries. *International Journal of Public Opinion Research*, 23(1), 104-113. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edq048>
- Shah, Q., & Bhat, S. A. (2015). An integrated strategic disaster management model for administration. *International Journal in Commerce, IT ve Social Sciences*, 2(4), 15.
- Tahergorabi, Z., Moodi, M., & Mesbahzadeh B. (2014). Breast cancer: A preventable disease. *Journal of Birjand University of Medical*, 21(2), 126-141.
- URL-1 <https://trends.google.com/trends/?geo=TR>

- Usta, G., Torpuş, K., & Küçük, U. (2017). Afetlerde START Triaj skalası. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 3(2), 70-76. <https://doi.org/10.21324/dacd.320067>
- Warfield, C. (2004). *The disaster management cycle*. [Online] Kobe, The Global Development Research Centre.
- Yeo, J., & Knox, C. C. (2019). Public attention to a local disaster versus competing focusing events: Google trends analysis following the 2016 Louisiana flood. *Social Science Quarterly*, 100(7), 2542-2554. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12666>
- Yoo, E., Rand, W., Eftekhar, M., & Rabinovich, E. (2016). Evaluating information diffusion speed and its determinants in social media networks during humanitarian crises. *Journal of Operations Management*, 45, 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2016.05.007>



Almanca Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma

A Study on The Satisfaction Perceptions Towards Distance Education of German Teacher Candidates

Ayşe Arslan Çavuşoğlu^{1*}

Fatih Tepebaşılı²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
PhD, Necmettin Erbakan University, Türkiye
acavusoglu@erbakan.edu.tr, aysearslancavusoglu@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9426-3722>

²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Türkiye
ftepebasili@erbakan.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9412-2337>

Makale geliş tarihi / First received : 21.04.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 08.06.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Yazar Katkı Oranları: 1. Yazar: %60, 2. Yazar: % 40
- 2- Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Etik kurulu onayı alınmıştır: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı, Tarih:20/10/2020, Toplantı Sayısı:01, Karar No:2020/29
- 4- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklasyon, kılavuz vb.'ye uygun gerçekleştirilmiştir.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 20%

Atıf bilgisi / Citation:

Arslan Çavuşoğlu, A., & Tepebaşılı, F. (2022). Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 119-140.

ÖZ

Bu çalışmada Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim alan Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 80 üniversite öğrencisine Uzaktan Eğitim ile ilgili memnuniyet anketi uygulanmıştır. Anketten online olarak elde edilen veriler frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler yoluyla R Studio programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini çok fazla benimsemedikleri görülmüştür. Almanca eğitiminin uzaktan sürdürülmesine ilişkin video kayıtlarının, esnek eğitim olanaklarının ve zamandan tasarrufun olumlu olduğu görülürken, internete ulaşamama, teknik sorunlar ve sosyal olarak izole edilmiş olma gibi konular olumsuz yönler olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu ise öğrencilerin yüz yüze eğitimde olduğu kadar olmasa da öğretim üyeleri ile iletişim kurmakta çok zorlanmadıklarını belirtmeleridir. Anketi oluşturan her bölümde kararsız öğrencilerin fazla olması araştırmanın bir diğer çarpıcı sonucudur. Bu sonuç, uzaktan eğitimde teknik sorunların giderilmesi ve uzaktan eğitimin iyileştirilmesi durumunda kararsız öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlayabilecekleri ve uzaktan eğitimden memnun olabileceklerini göstermektedir. Bu tür çalışmalar diğer üniversitelerde de yürütülürse ve ortak sorunlar tespit edilirse sorunların üstesinden gelmede ve eğitim sisteminin iyileştirilmesinde ortak adımlar atılabilir.

Anahtar kelimeler

Dil eğitimi, Alman Dili eğitimi, covid-19, memnuniyet, uzaktan eğitim.

ABSTRACT

This study aims to determine the satisfaction perceptions of the students who received distance education during the Covid-19 pandemic. For this purpose, a Distance Education satisfaction survey was given to 80 students studying at the German Language Teaching Department of a state university's education faculty. The data obtained from the online questionnaire were analyzed using the R Studio program through descriptive statistics such as frequency and percentage. The results revealed that the students did not adopt the distance education system much. While it was seen that the video recordings, flexible education opportunities and time savings regarding the remote continuation of German education were positive; issues such as not being able to access the internet, technical problems and being socially isolated were identified as negative aspects. Another outstanding result of the research was that the students stated that they did not have much difficulty in communicating with the faculty members, although not as much as in face-to-face education. The high number of undecided students in each section of the survey was another striking result of the research. This result shows that if the technical problems in distance education are eliminated and distance education is improved, indecisive students can adapt to distance education and be satisfied with distance education. If such studies are carried out in other universities and common problems are identified, joint steps can be taken in overcoming the problems and improving the education system.

Keywords

Language teaching, German language teaching, covid-19 satisfaction, distance education.

GİRİŞ

1918-1919 yıllarında yaşanan İspanyol Gribi sonrası küresel çapta meydana gelen en büyük salgın olan (küçük ölçekli salgınlar hariç) Covid-19 pandemisi ilk olarak Aralık 2019 da Çin'in Hubei eyaletinin 11 milyon nüfuslu Wuhan kentinde görülmüş ve Çin 31 Aralık 2019'da Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) ülkede olağan dışı zatürre vakaları görüldüğünü bildirmiştir. 7 Ocak 2020 de DSÖ korona ailesine mensup yeni bir virüsün bu hastalıklara yol açtığını açıklamıştır. Çin'den gelen bilgilere dayanarak DSÖ yeni tip korona virüsün insandan insana bulaşmadığını açıklamış fakat kısa süre sonra 20 Ocak 2020'de DSÖ'nün yayınladığı yeni bir rapora göre virüsün insandan insana geçtiği tüm dünyaya duyurulmuştur. İlk karantina uygulaması 23 Ocak 2020'de vakanın ilk görüldüğü yerin dışında bir eyalette ortaya çıktığı için gerçekleştirilmiştir. Fakat DSÖ salgının Çin dışındaki insanlara yayıldığına dair kanıt olmadığı için "uluslararası kamu sağlığı acil durumu" ilanı yapmayacağını açıklamıştır. 27 Ocak 2017 de Korona virüs salgınının ilk olarak Avrupa Ülkelerinden Fransa'da görülmesiyle DSÖ 30 Ocak 2020 de "Küresel Acil Durum" ilan etmiştir. DSÖ, 05 Şubat 2020 tarihinde, salgının yayılmasını önlemek için "Küresel Bir Stratejik Hazırlık ve Müdahale Planı" hazırlamıştır. DSÖ 11 Şubat 2020 tarihinde hastalığın resmi isminin "Koronavirüs Hastalığı 2019" ve kısaltmasını ise, "Covid-19" olarak isimlendirildiğini açıklamıştır. (Tüba 2020, ss. 46- 47; Serçemeli ve Kurnaz 2020, ss. 40-53).

Türkiye'de ise ilk vaka 11 Mart 2020'de görülmüş ve 17 Mart 2020'de laboratuvar teyitli ilk ölüm açıklanmıştır. Ülkemizde ilk vaka tespitinin hemen ardından devletin tüm kurumlarında salgına yönelik önlemler alınmaya başlanmıştır. Salgının yayılmasını engellemek amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu yükseköğretimin uzaktan yapılmasının uygun olacağını bildirmiş ve bu bağlamda eğitime uzaktan devam edilmesi yönünde karar alınarak 23 Mart 2020'de Yükseköğretim Kurumlarında eğitim dijital olarak uzaktan verilmeye başlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı yükseköğretim kurumunda da uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılmış, eğitimin aksamaması için 30 Mart 2020 tarihiyle dersler uzaktan eğitim yöntemiyle verilmeye başlanmıştır. 2021-2022 öğretim döneminde pandeminin azalması, salgına yönelik alınan önlemlerin gevşetilmesiyle araştırmanın yapıldığı üniversitede yüz yüze öğretime geçilmiştir. Fakat bazı derslerin uzaktan yürütülmesi doğrultusunda karar alınmıştır. Bu araştırma ile Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik düşünceleri ortaya konması, bu şekilde eksiklik ya da aksaklıkların belirlenmesi ve daha kaliteli bir eğitimin verilmesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan Eğitimin kesin bir başlangıç tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte köklerinin 3 asır öncesine dayandığı söylenebilir. Somut kaynaklara göre uzaktan eğitim ilk olarak 20 Mart 1728'de Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri" nin verileceğinin tebliğ edilmesiyle tanınmıştır. 1883 tarihinde de mektuplar kullanılarak uzaktan eğitimin yapılacağı ilan edilmiştir (Çoban 2013, 2). Mektupla uzaktan eğitim uygulamaları, kaynaklara göre İngiltere'de 1840 yılında Isaac Pitman tarafından İncil derslerinin verilmesiyle devam etmiştir (Nizam 2004, s. 9). Uzaktan eğitimin öncü ülkelerinden biri olan Almanya'da 1850'li yıllarda temeli atılan "Schulfernsehen", "Fern Universität" ve "Deutsche Institut Für Fernstudien" gibi uzaktan eğitim kurumları günümüze kadar gelmiştir. Fransa'da da ilk çalışmalar 1907 yılında başlamış ve 1939 yılında resmi olarak uzaktan eğitim merkezi kurulmuştur. Tüm dünyada ise uzaktan eğitim uygulamaları 1970'li yıllardan itibaren gelişen teknoloji ile önce uydu, daha sonra kablolu yayıncılıkla hız kazanmıştır (Akt: Kır 2014, ss. 80-81).

Uzaktan Eğitim ve Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitime Geçiş

Uzaktan eğitim ülkemizde 1923 ve 1960 yılları arasında kavramsal çerçevede tartışmadan öteye geçemese de 1970'li yıllardan sonra ortaöğretim düzeyde ilk girişimler başlamış (Serçemeli ve Kurnaz, 2020, 40) ve Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi'nin 1982'de yeniden yapılandırılmasıyla yükseköğretime taşınmıştır. Bu yıllardan sonra gerek orta gerekse yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim sistemi hızlı bir şekilde ilerleme kaydetmiş (Bozkurt, 2017, 86) ve 2000 li yıllardan sonra teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte Anadolu Üniversitesi'nin yanı sıra Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından da açık öğretim faaliyetleri düzenlenmeye başlanmıştır (Gürer vd. 2016, s. 52).

Özellikle 2000'li yıllardan sonra günlük hayatımızı büyük ölçüde etkileyen teknolojik gelişmeler son zamanlarda eğitim hayatımızın da olmazsa olmaz parçası haline gelmiştir. Bilişim teknolojileri ve internet ağı, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer edinmiş çeşitli nedenlerden ötürü örgün eğitim imkânı bulamayan bireylere, uzaktan eğitimin yolunu açmıştır. Uşun (2006, s. 11), uzaktan eğitimi öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ve öğreticinin farklı mekânlarda olduğu, taraflara yer, zaman ve mekân bakımından bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı sağlayan sistematik bir eğitim şekli olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitimde dersler eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak yürütülmektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretici sanal ortamda birbirleriyle canlı olarak iletişim kurabilir, anında soru sorup cevap alabilir ve karşılıklı fikir beyan edebilirler. Eş zamansız uzaktan eğitimde ise, öğrenciler öğretici ile aynı anda sanal ortamda bulunamazlar, öğreticinin yüklediği konu anlatımı içeren dosya ve video gibi ders materyallerine ulaşarak derslerini tamamlamaya çalışırlar.

Uzaktan eğitim her disiplin için geçerli olmasa da tanımından da anlaşılacağı üzere, bilgisayar ve internetin sayesinde öğrenciye örgün eğitimde verilmek istenilen eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Peki ama uzaktan eğitim gerçekten de örgün eğitim ile aynı kalitede hizmet sunabilir mi ya da daha kaliteli bir eğitim mi elde edilir? Tuncer ve Taşpınar 'ın (2008, s. 133) aktardığına göre, Russel 1928–1998 yılları arasında yürütülmüş olan örgün ve uzaktan eğitim ile ilgili toplam 355 araştırmayı incelemiş ve bu araştırmanın sonuçlarını "The No Significant Difference Phenomenon" adlı kitabında yayımlamıştır. Russel araştırma sonucuna göre öğrenme açısından her iki sistem arasında çok büyük bir fark olmadığına dikkat çekmiştir. Bu sonuçla doğru orantılı olarak çevrimiçi eğitim ile ilgili 1995–2003 yılları arasında yürütülen araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre teknoloji bazlı eğitim ile geleneksel eğitim arasında kayda değer bir farklılık bulunamamıştır.

Covid-19 döneminde küresel çapta çok hızlı bir şekilde örgün eğitimden sanal eğitime geçmek zorunda kalınmasıyla yukarıda bahsi geçen çalışmaların içinde bulunduğumuz dönemde yapılan çalışmalarla farklılık göstereceği göz önüne alınarak çalışmamıza daha çok pandemi döneminde Türkiye'de ve dünyada yapılan bilimsel araştırmaların ışık tutması uygun görülmüştür.

Jena (2020, ss. 77-81) makalesinde Hindistan'daki yüksek öğrenimde Covid-19'un çeşitli etkilerine yer vermiş, Hindistan'da yüksek öğrenimde eğitimin kaliteli bir şekilde devam ettirilmeye çalışıldığını; Covid-19'a karşı yüksek öğretim kurumlarının olumlu bir şekilde tepki verdiğini; eğitim ve öğretim yaklaşımlarında değişime yönelik büyük bir fırsat oluşturduğunu; geleneksel teknolojilerin (radyo, TV, sabit hatlı telefonlar) mobil ve web teknolojileri ile tek bir

platformda kombinasyonunun eğitime daha iyi erişilebilirlik ve esneklik katmış olduğunu ifade etmiştir.

Toquero (2020, 5) pandemi sürecini ele aldığı makalesinde kendi tecrübelerine, araştırma bulgularına, akademide yaptığı gözlemlere, Covid-19 yönergelerine ve ihtiyaç duyulan alternatif çözümlere yer vermiş, yüksek öğretimin nasıl etkilendiğini ve gelecekteki zorluklara nasıl yanıt verebileceğini açıklamaya çalışmıştır. Özellikle Filipinler’de eğitim kurumlarının pandemi sürecinde müfredattaki uygulamaları güçlendirmek ve geleneksel sınıfların ötesinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmek için planlama, uygulama ve değerlendirme sistemindeki zorlukları aşarak gelişen teknolojiyle eğitim sunma şeklinin geliştirilmesine çaba harcadığını ifade etmiştir. Araştırma, eğitim kurumlarına pandeminin eğitim sistemi üzerindeki etkisini yaygınlaştırmak ve belgelemek için çalışmalar üretmelerini önermektedir. Koçoğlu ve Tekdal (2020, s. 536) çalışmalarında pandemi sürecinde uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik alınması gereken önlemleri öğretmen görüşlerine dayanarak incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre katılımcılar uzaktan eğitim süreciyle ilgili önemli öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında yüz yüze canlı kurslar, teknoloji destekli eğitim, geliştirilmiş içerik öğretimi, eğitim bileşenleri arasındaki iletişim ve öğrenci motivasyonunu artıracak aktiviteler sıralanmıştır. Araştırmacılar sunulan bu bulguların gözden geçirilmesinin, öğrencilerin anlamlı öğrenme düzeylerini geliştirmeye katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Aristovnik ve arkadaşları (2020, ss. 2-24) 62 ülkede ve 30383 uzaktan eğitim öğrencisi üzerinde Covid-19 pandemisi sebebiyle karantınada çevrimiçi eğitimin küresel düzeyde hayatlarının çeşitli alanlarında nasıl bir etki yaptığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre üniversitelerin öğrencilere bu süreçte sundukları eğitimden ve gösterdikleri özveriden öğrencilerin büyük ölçüde memnun olduğunu fakat eksik bilgisayar becerilerin ve ağır iş yükünün (ödev, vs.) öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendi gelişmiş performanslarını algılamalarını engellediğini göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin gelecekteki mesleki kariyerleri ve çalışmalarını ile ilgili konularla endişe duydukları ve bu sebeple can sıkıntısı, kaygı ve hayal kırıklığı yaşadıklarını, pandeminin duygusal ve kişisel yaşamlarını büyük ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada öğrencilerin üniversitelerinin rolünden memnuniyetini etkileyen temel faktörler de tanımlanmış ve ülkelerin eğitim politikalarının ve yükseköğretim kurumlarının bu faktörleri inceleyerek fayda sağlayabilecekleri de ifade edilmiştir.

Hebeci ve arkadaşları (2020, s. 267) Covid-19 süresince yapılan uzaktan eğitime yönelik 16 öğretici ve 20 öğrenci görüşünü içerik analizi ile incelemişlerdir ve araştırmaları sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin hem olumlu hem olumsuz görüşlerinin olduğuna varmışlardır. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin asenkron eğitimden, karşılarında bir eğitimci olmamasından dolayı memnun kalmadıklarını, sorularına cevap bulamadıklarını, zaman ve dersin eksikliğini yaşadıklarını ifade ettikleri, derslerin hızlı anlatıldığı, okuldan uzak kaldıklarını belirttikleri; olumlu ifadelerde bulunan öğrencilerin evde eğitime devam edebildiklerini, birçok kaynağa da uzaktan eğitimde ulaşabildiklerini, derslerin kısa ve net olduğunu belirttikleri vurgulanmıştır. Olumlu görüş belirten öğretmenler, uzaktan eğitimin okul kadar faydalı olmasa da yine de faydalı olduğunu, öğrencilerin sınıf aktivitelerine katıldığını, bazı durumlarda başarıya ulaşıldığını başka seçenek olmadığı için uzaktan eğitimin çare olduğunu dile getirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise teknik problemlerin varlığından, altyapı eksikliğinden etkileşim azlığından ve öğrenciler arasında fırsat eşitliği olmamasından bahsetmişlerdir.

Jegede (2020, s. 211) çalışmasında, Covid-19 salgınının Nijerya'daki Federal Başkent Bölgesi'nde yüksek öğrenim gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin lisans öğrencilerinin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Nijerya Federal Başkent Bölgesindeki tüm yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören 205878 öğrenciye ulaşılmış ve tabakalı rastgele örneklem seçimi ile iki yüksek kurumdan 200 lisans son sınıf öğrencisini araştırmanın örnekleme olarak seçmiştir. Katılımcıların tamamı (%100'ü) salgının yüksek öğretimdeki akademik takvimi, büyük bir çoğunluğu (%90.5'i) yüksek öğrenimde 2020 mali bütçesinin uygulanmasını etkilediğini ifade ederken, yine katılımcıların tamamına yakını (94.5'i) salgının yüksek öğrenim kurumlarındaki insan gücünün azaltılması ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların hepsi yüksek öğretimde yer alacak olan konferansların Covid-19 yüzünden iptal edildiğini ve büyük bir çoğunluğu (%89'u) çevrimiçi derslerin gelecekte olabilecek salgın vs. gibi durumlarda alternatif ders öğrenim ve öğretim aracı olabileceği görüşünde bulunmuşlardır. Can (2020, s. 11) araştırmasında coronavirus salgınının ülkemizdeki açık öğretime ve uzaktan eğitime etkisini değerlendirmiş ve gelecekte olabilecek uygulamalar için öneriler sunmuştur. Araştırmaya göre pandemi süreciyle birlikte toplumda açık ve uzaktan eğitim hizmetlerinin önemi anlaşılmaya başlamıştır. Araştırma uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre coronavirus pandemisi, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitimin güçlendirilmesi gereken kısımlarının olduğunu belirtmişlerdir. Sistemin öncelikle altyapısının geliştirilmesi, erişimin kolaylaştırılması, güvenlik boyutunun artırılması ve ayrıca içerik, tasarım, uygulama, kalite ve pedagojik bakımdan iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Mishra ve arkadaşları (2020, s. 1) makalelerinde Mizoram Üniversitesi tarafından benimsenen çevrimiçi öğretim ve öğrenme modlarını (Mizoram Üniversitesi öğrenme- yönetim sistemi, Google Classroom, Zoom, Cisco WebEx, Skype, Webinar, You tube, WhatsApp, Email vb.) ortaya koymuşlar ve bu bağlamda, Covid-19 salgını sırasında eğitimde çevrimiçi öğretim-öğrenmenin gerekli temellerini ele alarak, eğitim kurumlarının mevcut kaynakları, sanal sınıflar ve diğer önemli çevrimiçi ortamların yardımıyla örgün eğitimin çevrimiçi eğitime nasıl etkili bir şekilde dönüştürebileceğini araştırmayı amaçlamışlardır ve bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi öğretim-öğrenme modlarına ilişkin algılarını nicel ve nitel yöntem kullanarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre üçüncü dünya ülkelerinin pandemi sırasında yetersiz teknik altyapıları ve kaynak eksiklikleri yüzünden özellikle de düşük ve orta gelirli ülkelerin zaten hâlihazırda finansman sıkıntısı çektikleri için birçok aksiliklere maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Adnan ve Anwar (2020, s. 47) araştırma makalelerinde Covid-19 sürecinde verilen uzaktan online eğitim hakkında Pakistanlı yüksek öğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için anketler yapmışlar ve çalışmalarında çevrimiçi öğrenmenin, öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknik ve parasal sorunlar nedeniyle internete erişemediği Pakistan gibi gelişmemiş ülkelerde istenen sonuçları veremeyeceğini vurgulamışlardır. Çalışmalarının bulguları olarak, eğitimle yüz yüze etkileşim eksikliği, yanıt süresi ve geleneksel sınıf sosyalleşmesinin olmaması, yüksek öğretim öğrencileri tarafından vurgulanan konular arasında bulunmakta.

Crawford ve arkadaşları (2020, s. 9) Covid-19 salgınının küresel çapta yüksek öğretime olan etkisini 20 ülkede (Avustralya, Mısır, Çin, Almanya, Hong Kong, Hindistan, Endonezya, İtalya, Ürdün, Malezya, İrlanda Cumhuriyeti, Nijerya, Singapur, Kore Cumhuriyeti (Güney Kore), Güney Afrika, Güney Amerika (Şili ve Brezilya), Birleşik Krallık, Birleşik Arap Emirlikleri,

Amerika Birleşik Devletleri) araştırmışlar ve araştırmanın şeffaf olması için 172 kaynak kullanmışlardır. Bu kaynaklar arasında üniversitelerle doğrudan iletişim, yazılan makale ve raporlar, üniversite web sayfaları, CNN haber makaleleri, hükümetlerin basın bültenleri, öğrencilerin doğrudan e-postaları, öğrenci toplulukları bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ülkelerde kullanılan dijital kaynakların çok çeşitlilik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ülkelerden gelen geri dönütlerin birbirlerine kıyasla çeşitlilik göstermesi sebebiyle öğrencilerin teknolojik kullanımını kıyaslamak mümkün olmamıştır. Aynı ülke içinde bile bazı üniversitelerin sosyal mesafe (1.5 m) kuralına uyarak ve azaltılmış sosyal toplantılarla öğretimi sürdürdüğü bazılarının tamamıyla uzaktan eğitime geçtiği bildirilmiştir. Üniversitelerin akademik kaliteden ve müfredatlarından ödün vermeden dijital olarak desteklenebileceği bir gelecek için hareket etmeleri yönünde bir kabulün de olduğu makalenin sonuçları arasında yer almaktadır.

Görüldüğü gibi alan yazında yükseköğretimde pandemi sürecine yönelik yapılan birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalardan çıkarımla uzaktan eğitim ile ilgili olumlu görülen hususlar olarak, TV, radio gibi geleneksel uzaktan eğitim ile web destekli yenilikçi uzaktan eğitimin birleşiminin eğitime yeni bir bakış açısı getirdiği söylenebilir. İncelenen araştırmalardan çıkarılan bir başka ortak sonuç, uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan tasarruf sağlaması ve esnek bir eğitim hizmeti sunmasıdır.

Yukarıda bahsi geçen eserler incelendiğinde olumlu olarak görülen bu çıkarımların yanında, uzaktan eğitimde olumsuz olarak tanımlanan bazı hususlar da belirtilebilir. Öğrencilere yüz yüze etkileşimin olmadığı bir ortamda ağır iş yükü verilmesinin (ödev, rapor hazırlama vb.) onların performanslarını olumsuz yönde etkilediği ve bu durumun can sıkıntısı, kaygı ve moral bozukluğuna sebep olduğu, uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalleşme ve öğretmenlerle yüz yüze iletişim imkânı bulamamaları bu hususlar arasında ifade edilebilir. Uzaktan eğitimin altyapısının güçlendirilmesi, erişimin kolaylaştırılması, ayrıca daha kaliteli uzaktan eğitim için öğrenci ve öğretmen motivasyonunu yükselten etkinliklerin artırılması uzaktan eğitimde olması arzu edilen ortak konular olarak söylenebilir. Dünyada yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir husus ise teknolojik olarak zaten geride olan 3. Dünya ülkelerinin eğitim sistemlerinin pandemiden olumsuz olarak etkilenmesidir.

Fakat bu çalışmalar detaylı incelendiğinde özellikle yabancı diller öğretimi bölümlerine özel olarak uygulanan bir anket söz konusu değildir. Hâlbuki yabancı dil eğitimi karşılıklı etkileşimin en çok söz konusu olduğu bilim dallarından biridir. Bu yüzden pandemi sürecinde bu eksikliğin nasıl telafi edildiği, öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendiği önemli konulardandır. Söz konusu çalışmanın bu sebeplerden ötürü literatürde bulunan bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1. YÖNTEM

Araştırmanın metot kısmında araştırmanın amacı, önemi, modeli, deney grubu, araştırma verilerinin nasıl toplandığı ve analiz sürecinden bahsedilmiştir. Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından (Tarih: 20/10/2020, Toplantı Sayısı: 01, Karar No: 2020/29 ile) etik kurul onayı almıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Coronavirüs salgınının Türkiye’de Yükseköğretim üzerine yansımaları ve Almanca öğretmenliği lisans bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Alan yazında yükseköğretimde pandemi sürecine yönelik yapılan birçok çalışma ile karşılaşmaktadır. Fakat bu çalışmalar detaylı incelendiğinde özellikle yabancı diller öğretimi bölümlerine özel olarak uygulanan bir anket söz konusu değildir. Halbuki yabancı dil eğitimi bilindiği üzere karşılıklı etkileşimin en çok söz konusu olacağı bilim dallarından biridir ve pandemi sürecinde bu durumun nasıl telafi edildiği öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendiği önemli konulardan biridir. Bu sebeplerden ötürü çalışmanın literatürde bulunan bir boşluğu dolduracağı ve alan yazına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, küresel düzeyde önemli etkilere neden olan coronavirus salgınının Türkiye’de Yükseköğretim üzerine yansımaları ve bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının Almanca öğretmenliği lisans bölümü öğrencilerinin gözünden değerlendirilmesine dayalı bir durum tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama araştırma yöntemi olarak uygulanmıştır.

1.4. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 125 öğrenciye online anket yapılmış 91 öğrenciden geri dönüş alınmış ve anketler incelendiğinde 80 anket geçerli olarak araştırmanın verisini oluşturmuştur. Araştırmada Yüksek Öğretim Kurumu’nun uzaktan eğitim açıklamasının ardından iki hafta gibi çok kısa bir süre içerisinde çevrimiçi uzaktan eğitime geçiş yapıldığı için ve verilere erişilebilirliğin daha hızlı olabileceği düşüncesi ile bu üniversite seçilmiştir.

1.5. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama araştırma yöntemi olarak uygulanmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda öğrencilere uzaktan eğitim ile ilgili ilave etmek istedikleri varsa yazılı olarak yazmaları da istenmiştir.

Anket Formu

Konu ile ilgili çalışmanın uygulanmasında Eygü ve Karaman (2013)’ın oluşturdukları “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları” adlı anket kullanılmıştır. Anketin kullanılabilmesi için yazarlardan gerekli izin alınmıştır. Öğrencilere uygulanan anket formunda ilk bölümde demografik sorular yöneltilmiştir. Daha sonra Kişisel Memnuniyetler, Etkililik Memnuniyeti, Öğrenme Memnuniyeti, Program değerlendirilmesi, Teknoloji, Materyal, Değerlendirme ve Destek Hizmetleri bölümlerinden oluşan 5’li likert ölçekten oluşan maddelerin kendilerine uygun düşen ifade ile doldurulması istenmiştir.

1.6. Verilerin analizi

Anketlerden elde edilen veriler, RStudio analiz programı frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikleri ile analiz edilmiştir. Öğrencilere yapılan anketin güvenilirliği için Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayısı kullanılmıştır. Anket Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayısı, 0,930 olarak bulunmuştur. Sosyal bilim araştırmalarında %70 ve üzeri olan güvenilirlik katsayısı, güvenilirlik düzeyinin geçerli olması için yeterlidir (Bayram 2017, s.194). Ayrıca anket sonunda öğrencilere eklemek istedikleri varsa yazmaları istenmiştir. Belirtilen görüşler içerik analizi

yapılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerindeki olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz görülen kısımlar yüzde ve frekans verilerek tablolandırılmıştır.

2. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler ve araştırma kapsamındaki diğer bulgulara ilişkin sonuçlar bu bölümde verilmektedir.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Demografik Özellik		N	%
Cinsiyet	Bayan	70	87.5
	Erkek	10	12.5
	Toplam	80	100
Yaş	17-22	65	81.25
	23-28	14	17.5
	29-34	-	-
	35-40	1	1.25
	Toplam	80	100
Kendine ait bilgisayar var mı	Evet	74	92.5
	Hayır	6	7.5
	Toplam	80	100
Bilgisayar kullanım düzeyi	Temel Düzey	16	20
	Orta Düzey	58	72.5
	İleri Düzey	6	7.5
	Toplam	80	100
Öğrencinin aylık geliri	500 TL ve altı	19	23.75
	500 -1000 TL	29	36.25
	1000 -1500 TL	12	15
	1500 – 2000 TL	5	6.25
	2000 -2500 TL	3	3.75
	2500 TL ve üstü	12	15
	Toplam	80	100

Tablo 1 incelendiğinde; ankete katılanların çoğunun bayan olduğu görülmektedir (% 87.5). Öğrencilerin yaş grubu olarak birbirlerine çok yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca Almanca

Öğretmenliği öğrencilerinin hemen hemen hepsinin (%92.5) kendine ait bilgisayarının olduğu ve çoğunluk olarak (%72.5) orta düzey bilgisayar kullanabilme yetisine sahip olduğu gözükmektedir. Öğrencilerin bireysel aylık gelirlerinin farklılık gösterdiği de tablo 1'den anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan bilgiler, alan yazında yabancı dil alanında uzaktan eğitime yönelik yürütülmüş olan benzer çalışmalarla karşılaştırılacak olursa, araştırmanın yapıldığı üniversitede öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarlarının olması oranı iyi bir düzeydedir (Bkz. Doğan vd. 2022, s. 771)

Kişisel Memnuniyetlere Ait Bulgular

Tablo 2. *Kişisel Memnuniyetlere Ait Bulgular*

İfadeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim işlerimin yoğunluğundan dolayı benim için uygundur.	19	14	18	21	8
	23.75	17.50	22.5	26.25	10
Uzaktan eğitim yer esnekliği ve zaman tasarrufu sağlıyor.	7	18	11	25	19
	8.75	22.5	13.75	31.25	23.75
Evden eğitim alabilme rahatlığı sağlıyor.	5	11	15	33	16
	6.25	13.75	18.75	41.25	20
Uzaktan eğitimin bana uygun olduğunu düşünüyorum.	14	23	18	15	10
	17.5	28.75	22.5	18.75	12.5
Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.	12	25	18	17	8
	15	31.25	22.5	21.25	10
Uzaktan eğitim düşük maliyet sağlıyor.	8	11	15	23	23
	10	13.75	18.75	28.75	28.75

Uzaktan eğitim ile ilgili kişisel memnuniyetlere ait bulgulara bakıldığında en dikkat çeken, öğrencilerin yarıdan fazlasının uzaktan eğitimin yer esnekliği ve zaman tasarrufu sağladığını (%31.25 katılıyorum, % 23.75 kesinlikle katılıyorum) ve yine yarıdan fazlasının evden eğitim olanağı sağladığını düşünmeleridir (%41.25 katılıyorum, % 20 kesinlikle katılıyorum). Öğrencilerin yarıdan fazlası uzaktan eğitimin düşük maliyet sağladığını belirtmiştir. Diğer maddelerin dağılımı incelendiğinde olumsuz yönde çok belirgin bir yüzde görülmemektedir. Bu durum, Türkiye'de yapılan diğer uzaktan eğitim memnuniyet araştırmaları ile karşılaştırıldığında benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Hebecci ve arkadaşlarının (2020, s. 11) 20 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada da katılımcıların büyük bir kısmının uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Horzum (2005, s. 11) ise çalışmalarında uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan tasarruf sağladığından bahsederek avantajlarını dile getirmiştir. Tüzün ve Yörük Toraman (2021, 823) ise üniversite öğrencilerine uyguladıkları ankette öğrencilerin uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını, bu

durumun çeşitli fiziki ve üniversite kaynaklı faktörlerin yanında demografik ve psikolojik sorunlardan kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dünyada yapılan araştırmalara göz atıldığında ise gelişmemiş ülkelerde bu durumun dezavantaj olabileceği görülmektedir (Bkz: Adnan ve Anwar 2020, s. 47; Mishra vd. 2020, s. 1).

Etkililik Memnuniyetine Ait Bulgular

Tablo 3. Etkililik Memnuniyetine Ait Bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%
Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.	45	56.25	20	25	11	13.75
Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.	36	45	21	26.25	16	20
Uzaktan eğitim öğretmenimle sosyal ve dostça bir etkileşim içerisindeyim.	19	23.75	11	26.25	16	20
Uzaktan eğitim diğer öğrencilerle sosyal ve dostça bir etkileşim içerisindeyim	24	30	12	15	20	25
Uzaktan eğitimde öğretmenimle iletişimimde kendim gibi olabiliyorum ve gerçekte nasıl bir öğrenci olduğumu gösterebiliyorum.	24	30	16	20	17	21.25

Uzaktan eğitimin etkinliğinin tespitine yönelik ifadelerden oluşan bu kısımda dikkat çeken sonuçlar içinde öğrencilerin çoğunun (%56.25 kesinlikle katılmıyorum; %25 katılmıyorum) uzaktan eğitimi geleneksel eğitime kıyasla etkili görmemeleri, bir başka ifade ile geleneksel eğitimi tercih etmeleridir. Sadece 80 öğrenciden 4'ü uzaktan eğitimi geleneksel eğitime göre daha etkili bulduğunu belirtmiştir. 11 öğrenci ise her iki sistem arasında etkililik açısından kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%45 kesinlikle katılmıyorum; %26.25 katılmıyorum) uzaktan eğitim sisteminin kalıcı olduğu görüşüne katılmamaktadır. Ankete katılanların yarısı (%30 kesinlikle katılıyorum; %20 katılıyorum) uzaktan eğitim sisteminde kendim gibi olabiliyorum nasıl bir öğrenci olduğumu gösterebiliyorum ifadesini benimsemişlerdir. Bu kısımda bulunan ifadeler incelendiğinde her maddede kararsızım kısmını işaretleyen öğrenci sayısı da azımsanmayacak kadardır. Çalışmada ortaya çıkan uzaktan eğitime yönelik memnuniyet durumu literatürde yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Keskin ve Özer Kaya (2020, 59) Covid- 19 döneminde web tabanlı olarak uzaktan eğitime devam eden lisans ve lisansüstü eğitim gören 652 yükseköğretim öğrencisine uzaktan eğitim dönemi ile ilgili anket uygulamış ve

geribildirimlerini analiz etmiştir. Yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin hem televizyon başında hem de sosyal medyada çok vakit geçirdiklerini ve geçirdikleri bu sürenin pandemi öncesine göre iki kat arttığını, öğrencilerin uzaktan eğitimin teorik bilgi üzerine katkısının 10 üzerinden 4.07; genel kültüre katkısını 3.46; mesleki uygulama becerilerine katkısını 2.48 değerlendirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bulluk ve Eşitti (2020) ise Turizm lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları ankette öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim öğrenme ortamındaki bileşenlerden memnun olduklarını fakat etkililik boyutunun anket içerisinde en düşük ikinci katılım olduğunu ifade etmişlerdir. Tüzün ve Yörük Toraman (2021) 'ın uyguladığı uzaktan eğitim memnuniyet anketinde ise uzaktan eğitimin geleneksel eğitim kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erfidan (2019) ise 1695 yükseköğretim öğrencisine uyguladığı ankette uzaktan eğitime yönelik orta düzey bir memnuniyet ve etkililik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme Memnuniyetine Ait Bulgular

Tablo 4. Öğrenme Memnuniyetine Ait Bulgular

İfadeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.	19	17	30	7	7
	23.75	21.25	37.5	8.75	8.75
Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.	15	22	14	18	11
	18.75	27.5	17.5	22.5	13.75
Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.	25	21	22	6	6
	31.25	26.25	27.5	7.5	7.5
Uzaktan eğitimde derslerin içeriğini öğrenme için yeterli buluyorum.	20	17	22	18	3
	25	21.25	27.5	22.5	3.75
Ders öğretmenim tarafından dinleniliyor ve soru çözümüne cevap alabiliyorum.	9	4	25	30	12
	11.25	5	31.25	37.5	15
Uzaktan eğitimde verilen dersi anladım ve öğrendim.	9	15	23	25	8
	11.25	18.75	28.75	31.25	10

Tablo 4 incelendiğinde dikkat çeken rakamlar arasında “Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar” ifadesinde öğrencilerin % 37.5’inin kararsız olması ve yarıya yakının % 23.75 kesinlikle katılmıyorum; % 21.25’inin katılmıyorum ifadesini belirtmeleridir. Öğrencilerin çoğu “uzaktan eğitim öğrencileri daha aktif hale getirir” ifadesine olumsuz yanıtla dönüt sağlamıştır. Yine bu kısımda dikkat çeken unsurlardan biri öğrencilerin yaklaşık üçte birinin 6 ifadede de kararsız olduklarını belirtmeleridir. Ankete katılanların yarıya yakını uzaktan eğitimde sunulan ders içeriklerinin öğrenme için yeterli olmadığı görüşündedir. Dikkat çeken rakamlardan bir diğeri de öğrencilerin yarıdan fazlasının her ne kadar uzaktan eğitim sisteminin öğrenmelerine sunduğu katkıdan memnun olmasalar da ders öğretim elemanı tarafından

dinlendiğini ve sorularına çözüm bulabildiğini ifade etmeleridir (%37.5 katılıyorum; %15 kesinlikle katılıyorum). Keskin ve Özer Kaya'nın (2020) yaptığı çalışmada sözkonusu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırmacıların belirttiğine göre, öğrencilerin %84 ü teknolojiye dayalı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkin olmadığını, bununla birlikte kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını (%60,7) fakat öğrendiklerini çok çabuk unuttuklarını (%74,6) belirtmişlerdir. Bulluk ve Eşitti (2020) ise üniversite öğrencilerine uyguladıkları ankete göre öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim öğrenme ortamındaki bileşenlerden memnun olduklarını, fakat iyileştirilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Erfidan (2019) 'ın 20 kişiye nitel olarak uyguladığı memnuniyet anketinde ise uzaktan eğitimin ortak derslerin öğretiminde uygun olabileceği, fakat uzaktan eğitimde hem öğrenci hem öğretim elemanı tarafından tespit edilen eksikliklerin giderilmesinin gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Program Değerlendirilmesine Ait Bulgular

Tablo 5. Program Değerlendirilmesine Ait Bulgular

İfadeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim programının açılması benim için büyük bir fırsattı	19	13	26	13	9
	23.75	16.25	32.5	16.25	11.25
Programdaki derslerin dönemlere dağılımı iyi yapılmıştı.	4	9	35	25	8
	5	11.25	42.5	31.25	10
Bu programın mesleki açıdan iyi olduğunu düşünüyorum.	22	26	21	6	5
	27.5	32.5	26.25	7.5	6.25
Dersler programın amacına uygundu.	2	10	26	34	8
	0.25	12.5	32.5	42.5	10
Ders içerikleri programın amacına uygundu.	1	10	21	39	9
	12.5	12.5	26.25	48.75	11.25
Program iyi bir şekilde tasarlanmıştı	6	17	27	23	7
	7.5	21.25	33.75	28.75	8.75
Programdaki ders içerik çeşitleri (okuma, e-içerik, video vb.) yeterliydi.	7	21	24	17	11
	8.75	26.25	30	21.25	13.75
Program lisansüstü eğitime hazırlayacak nitelikteydi.	19	30	22	7	2
	23.75	37.5	27.5	8.75	2.5
Programda yer alan tüm dersler gerekliydi.	9	11	20	33	7
	11.25	13.75	25	41.25	8.75

Program değerlendirmeleri bölümüne yönelik görüşler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu derslerin ve ders içeriklerinin programın amacına uygun olduğu ve derslerin dönemlere iyi dağıtıldığı görüşünü belirtmişlerdir. Tablo 5'te diğer tablolarda görüldüğü gibi kararsızım ifadesini seçen öğrenci yüzdesi azımsanmayacak kadar fazladır. Bulgularda dikkat çeken bir diğer husus öğrencilerin çoğunun dersleri ve dağılımını uygun görmüş olmalarına rağmen lisansüstü eğitime hazırlayacak kadar nitelikli görmemeleridir (%23,75; %37,5).

Teknoloji Kısımına Ait Bulgular

Tablo 6. *Teknoloji Kısımına Ait Bulgular*

İfadeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%
Sisteme erişimde problemler yaşamadım.	48	18	8	2	4
	60	22.5	10	2.5	5
Öğrenme isteğimi azaltacak problemler yaşamadım.	39	20	7	10	4
	12.5	25	8.75	12.5	5
Sistem üzerinden ders içeriklerine rahatlıkla erişebildim.	10	14	20	24	12
	12.5	17.5	25	30	15
Sistemden kaynaklanan sorunlar zamanımı aldı.	9	1	9	18	43
	11.25	1.25	11.25	22.5	53.75

Teknoloji kısmına ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%60; %22.5) teknik sorunlarla karşılaştıkları bunun öğrenme isteklerini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır (%39; % 20). Öğrenciler her ne kadar teknik sorunlarla karşılaşsalar da bu sorunların zamanlarını almadığı belirttikleri ifadeden anlaşılmaktadır (%22.5; %53.75). Uzaktan eğitimde teknik sorunların yaşanması benzer makalelerle karşılatırıldığında olağan bir durum olarak gözükmektedir (Bkz: Keskin ve Özer Kaya 2020, s. 59; Ekici 2003, ss. 48-49; Hebecci vd. 2020, s. 267; Karadağ ve Yücel 2022; Erfidan 2019; Tüzün ve Yörük Toraman 2021; Bulluk ve Eşitti 2020).

Materyal Kısımına Ait Bulgular**Tablo 7. Materyal Kısımına Ait Bulgular**

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum					
	N	%	N	%	N	%				
Okuma metinleri yeterince bilgilendiriciydi.	6	7.5	4	5	32	40	29	36.25	9	11.25
E-ders paketleri tek başıma öğrenmemi destekleyiciydi.	14	17.5	21	26.25	23	28.75	15	18.75	7	8.75
Ders kaynaklarında öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışları içeren amaçlar belirtilmişti.	6	7.5	9	11.25	29	36.25	26	32.5	10	12.5
Ders kaynakları güncel bilgileri kapsamaktaydı.	5	6.25	6	7.5	15	18.75	42	52.5	12	15
Ders kaynaklarındaki konular birbirleriyle tutarlıydı.	2	2.5	2	2.5	21	26.25	41	51.25	14	17.5

Materyal kısmındaki sonuçlara bakıldığında genel olarak olumlu yönde bir eğilimin olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını (% 36.25; %11.25) uzaktan eğitimde kullanılan ders materyallerinin bilgilendirici olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (% 32.5; %12.5) ders kaynaklarında, kendilerini geliştirecek bilgi, beceri ve davranışları içeren amaçlara yer verildiği görüşündedir. Öğrencilerin yarıdan fazlası ((% 52.5; % 15) ders kaynaklarının güncel olduğunu ifade ederken, tamamına yakını (%51.25 ve % 17.5) kaynaklardaki konuları birbirleriyle tutarlı bulmaktadırlar. Bu kısımda da diğer kısımlarda olduğu gibi “kararsızım” ifadesini veren öğrenci sayısı oldukça fazladır.

Değerlendirme Kısımına Ait Bulgular**Tablo 8. Değerlendirilmeye Ait Bulgular**

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum					
	N	%	N	%	N	%				
Sınavdaki sorular ders içerikleriyle tutarlıydı.	3	3.75	3	3.75	22	27.5	32	40	20	25
Final sınavları bilgi seviyemi değerlendirecek nitelikteydi	4	5	8	10	39	48.75	21	26.25	8	10
Programdaki sınavların güvenilir olduğunu düşünüyorum.	9	11.25	9	11.25	24	30	23	28.75	15	18.75

Öğrencilerin %65 i (%40 katılıyorum; %25 kesinlikle katılıyorum) sınavda sorulan soruların ders içerikleriyle tutarlı olduğunu ifade ederken, küçük bir bölümü (%3.75 kesinlikle katılmıyorum; % 3.75 katılmıyorum) aksi yönde cevap vermiştir. Dikkat çeken bir diğer husus yine bu bölümde öğrencilerin % 48.75'i "final sınavları seviyemi değerlendirecek nitelikteydi" ifadesine kararsızım derken, % 36.25'i olumlu yönde yanıt vermiş, % 22.50 ise olumsuz yanıtta bulunmuştur. %30 "kararsızım" ifadesinin yanında katılımcıların yarıya yakını sınavların güvenilir olduğu görüşündedir. Tüzün ve Yörük Toraman (2021) 'ın uyguladığı anket sonucu ise söz konusu çalışma ile tamamen farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Araştırmacıların uyguladığı anket sonucuna göre öğrenciler online sınav uygulamalarında not adaletsizliği olduğu algısının oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Destek Hizmetleri Kısımına Ait Bulgular

Tablo 9. Destek Hizmetleri Kısımına Ait Bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%
Sisteme erişimde problem yaşadığımda teknik destek alabildim.	28	35	20	25	17	21.25
Derslerle ilgili problem yaşadığımda gerekli desteği alabildim.	20	25	13	16.25	23	28.75
Derslerle ilgili talep ve önerilerimi iletebildim.	14	17.5	13	16.25	18	22.5
Öğrenci işleriyle ilgili konularda (kayıt, öğrenci belgesi) yeterli destek alabildim.	23	28.75	11	13.75	23	28.75
Gerektiğinde derslerin öğretim üyeleriyle etkileşime geçebildim.	4	5	11	13.75	10	12.5
					33	41.25
					22	27.5

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümü (%60) teknik destek alamadığını ifade ederken, yarıya yakını da (%41.25) derslerle ilgili problem yaşandığında gerekli desteği alamadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (%42.5) "öğrenci işleri ile ilgili konularda yeterli destek aldım" ifadesine olumsuz dönütte bulunmuştur. Öğrencilerin %43.75'i "derslerle ilgili talep ve önerilerini iletebildim" ifadesine olumlu dönütte bulunmuştur. Bu kısımda yer alan 5 ifadeden 3'ünde kararsızların oranı oldukça yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%68.75) gerektiğinde derslerin öğretim üyeleriyle etkileşime geçebildiğini belirtmişlerdir. Bu durum diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında araştırmanın yapıldığı üniversitede uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının özverili bir şekilde davrandıklarını gösterebilmektedir. Keskin ve Özer Kaya (2020, s. 59)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin neredeyse yarısının öğretim elemanlarıyla kolayca iletişime geçemediklerini (%49,9) ifade etmeleri ve bir başka çalışmada, Ekici'nin (2003, ss. 48-49) öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminde eğitimlerini kendi kendilerine devam ettirmek zorunda kaldıklarını, bu yüzden öğrenimde yalnız kaldıkları için etkileşim yetersizliği gibi sorunlarla karşı karşıya kalabildiklerine değinmesi bu durumu desteklemektedir. Bulluk ve Eşitti (2020, s. 7) anket uygulaması yürüttükleri çalışmalarında da

yine benzer sonuca ulaşılmıştır. Katılımcıların en düşük ortalama ile katıldıkları memnuniyet anketi boyutu destek hizmetler olmuştur. Ayrıca çalışmada katılımcılar öğretim elemanları ile etkileşim eksikliğinin uzaktan eğitim takibini etkileyen en önemli sebep olarak görmüşlerdir.

Uzaktan Eğitime Dair Öğrencilerin Yazılı Olarak İfade Ettikleri Düşünceler

Anketin sonunda öğrencilere ankete ilave olarak söylemek istediğiniz düşünceleriniz varsa bunu yazınız şeklinde bir bölüm konulmuştur. 26 öğrenciden yazılı dönüt gelmiştir. Bu dönütler içerik analizi yapılarak incelenmiş ve aşağıdaki tabloda olumlu ve olumsuz dönütler şeklinde belirtilmiştir. 6 Öğrenci olumlu düşünceler dile getirirken, 10 Öğrenci olumsuz dönüt belirtmiştir. 10 Öğrencinin ifadesinde ise hem olumlu hem olumsuz ifadeler yer almaktadır.

Tablo 10. Yazılı olarak ifade edilen düşünceler

		N	%
Olumlu dönütler	Zaman tasarrufu/	4	15.38
	Derslerin tekrar izlenebilir olması	2	7.69
Olumsuz dönütler	Teknik Problemler	6	23.08
	Sınav değerlendirmeleri	2	7.69
	Sosyalleşme imkânı bulamama	2	7.69
Hem olumlu hem olumsuz ifadeler içeren dönütler	Zaman tasarrufu/ Teknik sorunlar	10	38.46
Toplam		26	100

Olumlu Dönütler

- Ben uzaktan eğitimi avantajlı buluyorum çünkü dersleri tekrar izleme şansımız var ve bu bana çok büyük fayda sağlıyor.

-Uzaktan eğitim, çalışan öğrenciler için çok iyi olduğunu öğrencilerin kaçırdıkları dersleri tekrar izleme fırsatı veriyor. Genel olarak değerlendirecek olsam "iyi" diyebilirim.

Olumsuz Dönütler

-Eğitim Psikoloji dersinde çok bağlantı sıkıntısı yaşıyorum. Bu durum belki o saat diliminde sistemde çok öğrenci olduğundan ya da hocanın internet bağlantısından kaynaklandığından olabilir. Dersi ben daha sonra akşam tekrar dinlemek zorunda kalıyorum. Diğer canlı dersler de bu kadar bağlantı sıkıntısı olmuyor.

-Derse bağlanmakta ve ders kayıtlarını izlemekte sorun yaşadım.

-Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim kadar yararlı değil. Öğretmenlerimizle ve arkadaşlarımızla yüz yüze görüşmek çok daha yararlı. Ben çok büyük problem yaşamamam da internete, bilgisayara zor erişen arkadaşlarımız var. İlk öğrenim yılımızda çok arkadaşlık kuramadık. Birbirimizi yüz yüze göremedik. Sosyal olarak da bizi etkiledi.

-Uzaktan eğitim bu dönemde biz öğrencilere iyi oldu fakat yetersiz buluyorum daha iyisi olabilir.

-Ev ortamında dersi dinleyip takip etmekte zorlanıyorum ve bu durum maalesef öğrenmemi ve öğrenme isteğimi olumsuz etkiliyor.

-Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimle kesinlikle kıyaslanamaz çünkü bilgi akışı rahat olmuyor. Sistem arızalanabiliyor ve dersten atıyor.

Hem olumlu hem olumsuz ifadeler içeren dönütler

- Ben çalıştığım için derslerde çok aktif bir öğrenci değilim. Online eğitim çalışmak zorunda olduğum için bir yandan iyi oluyor. Fakat zaten derslere zar zor katılıyorum çoğu zaman iş yerinde olduğum için katılamıyorum, katıldığım zamanlarda da sorun yaşıyor olmam beni üzüyor.

- Her ders için işaretlemiş olduğum yanıtlar geçerli değil. Bazı derslerden memnunken bazı derslerden hiç memnun değilim. Ama genel olarak uzaktan eğitimin bizim için ne kadar verimli olduğundan emin değilim. Okulda olsaydık çok daha iyi eğitim alabilirdik. Umarım 2. dönemimizde okulda oluruz ve daha verimli bir eğitim alırız.

- Uzaktan eğitimin zaman zaman zorlayıcı tarafları olduğunu düşünüyorum. İyileştirilmesi sonucunda daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

- Uzaktan eğitimin birçok yönden iyi olduğunu düşünsem de sistemden dolayı çok zorlandım. Derslerin süreleri çok azdı ve konu yoğunluğu bazen yüz yüze olan eğitimden bile fazlaydı bu gibi nedenler benim dersten kopmama sebep oldu. Bu olumsuz nedenler daha aza indirgenirse uzaktan eğitimin gayet faydalı ve yüz yüze eğitimden daha tercih edilir olabileceğini düşünüyorum.

- Uzaktan eğitim sisteminde bir eksiklik gördüğümü düşünmüyorum, ancak elbette zaman zaman bazı teknik sorunlarla dersin verimi kaçabiliyor. Ben sıkıntının sistemin işleyiş şekline hala hâkim olunamamasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum fakat bahsettiğim sorun da birçok öğretmenimiz için geçerli değil, birçok öğretmenimiz bence sistemi gayet iyi kullanıyor. Yani bence sistemde bir hata yok, ama sistemi kullanmada ne yazık ki bazı pürüzler var.

Araştırma bulgularına göre genel olarak, öğrencilerin yüz yüze eğitimi daha çok benimsedikleri söylenebilmektedir. Literatürde yer alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri de araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir (Hebecci vd. 2020 s. 267; Karadağ ve Yücel 2022; Erfidan 2019; Tüzün ve Yörük Toraman 2021, ss. 840-845; Bulluk ve Eşitti 2020, s. 7). Ayrıca, Doğan vd. (2022) içinde Almanca Öğretmenliği bölümünün öğrencilerinin de bulunduğu çalışmalarında yabancı dil hazırlık sınıflarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmamızda daha önce hiç karşılaşılmamış şekilde tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 salgını sebebiyle yaklaşık 2 yıldır uygulanan ve bazı ortak derslerde hala uygulanmaya devam edilen uzaktan eğitim ile ilgili Alman Dili Eğitimi öğretmen adaylarının görüşleri alınmış uzaktan eğitim yönteminin artı ve eksileri bu sayede tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın genelinde Almanca öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitimden memnun olsalar da dersleri yüz yüze işlemeyi tercih ettiklerini, ders öğretim elemanlarıyla yüz yüze eğitimde daha iyi bilgi alışverişi sağladıklarını aktardıkları görülmektedir. Bu durum literatürde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlar arasına girmektedir (Doğan, vd. 2022, s. 771; Keskin & Özer Kaya 2020, s. 59; Ekici 2003, ss. 48-49; Hebecci vd. 2020, s. 267; Karadağ & Yücel 2022; Erfidan 2019; Tüzün & Yörük Toraman 2021; Bulluk & Eşitti 2020;

Karatepe, vd. 2020). Araştırmada öğrencilerin en çok dile getirdikleri problem teknik sorunlardır. Araştırmanın yapıldığı üniversite Pandemi başlangıcında senkron olarak eğitime en hızlı şekilde kaldığı yerden devam eden üniversiteler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Salgın döneminin öğrencileri eğitimlerinden alıkoymaması için bu kadar kısa zamanda senkron eğitime geçmek beraberinde teknik sorunları da getirmiştir. Teknik sorunlar, internet bağlantısının kalitesinin kötü olması gerek öğretim elemanlarından gerekse öğrencilerden başlangıçta sistemi kullanmada zorluk yaşamaları, yaşanan teknik problemler arasında en ön sıralardadır. Literatürde yapılan benzer çalışmalar teknik sorunların hemen hemen uzaktan eğitime pandemi ile hızlı bir geçiş yapan neredeyse tüm üniversitelerde mevcuttur (Aristovnik vd. 2020, ss. 2-24; Doğan vd. 2022, s. 771; Keskin & Özer Kaya 2020, s. 59; Ekici 2003, ss. 48-49; Hebeci vd. 2020, s. 267; Karadağ & Yücel 2022; Erfidan 2019; Tüzün ve Yörük Toraman 2021, s. 841; Bulluk & Eşitti 2020, s. 7). Bu sorunların giderilmesi için dönem içerisinde sistemi kullanma vidoaları çekilse de sistemin daha anlaşılabilir ve kullanışlı hale getirilmesi öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin daha çok benimsenmesini sağlayabilir. Bu öngörüğü anketin teknoloji memnuniyeti kısmına bakacak olursak öğrencilerin zamanla teknik sorunları zamanlarını etkilemeyecek şekilde çözebildikleri ifadesinden de anlayabiliriz.

Ankette ifade edildiği üzere öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimi etkililik bakımından geleneksel eğitimle bir tutmamakta, geleneksel eğitimi çok daha etkili görmektedirler. Araştırmada yer alan dikkat çeken sonuçlardan bir diğeri öğrencilerin yüz yüze eğitimde olduğu kadar olmasa da ders öğretim elemanı ile iletişime geçmekte çok zorlanmadıklarını, rahatlıkla öğretim elemanlarına ulaşabildiklerini ifade etmeleridir. Bu durum literatürle karşılaştırıldığında çarpıcı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır (Bkz: Keskin & Özer Kaya 2020 s. 59; Ekici 2003, ss. 48-49; Eşitti 2020, s. 7). Katılımcıların büyük bir kısmı ders içerikleri ve program konusunda genel olarak memnun olduklarını ifade etseler de gördükleri dersleri kendilerini lisansüstü eğitime hazırlayacak kadar etkin bulmamaktadırlar. Uzaktan eğitimin zaman, mekân ve yer tasarrufu sağladığı da anket sonuçlarında görülmektedir.

Sınav değerlendirilmesi ve teknik destek alma konuları öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet anketine göre en memnun kalmadığı bölümler arasında olduğu söylenebilir. Alman Dili Eğitimi 2020 Bahar döneminde sınavlar ödev şeklinde gerçekleştirilirken, üniversite tarafından geliştirilen ve iyileştirilen uzaktan eğitim sistemi ile 2020-2021 Güz dönemi öğrenciler uzaktan eğitimde çoklu değerlendirmeye (çevrimiçi sınavlar, ödevler, performanslar vs.) tabi tutulmuşlardır. Belki de hayatlarında ilk defa çevrimiçi sınava giren öğrencilerin alışık olmadıkları bir şekilde sınava girmeleri uzaktan eğitimdeki değerlendirilme sisteminden memnun kalmamalarına yol açmış olabilmektedir. Öğrencilerin çoğunun teknik destek almada zorluk çektiklerini ifade etmeleri uzaktan eğitimde iyileştirilmesi gereken durumlardan biridir. Bu konuda üniversite teknik altyapısını iyileştirme yönünde adımlar atabilir, öğrencilere cevap vermesi için teknik eleman sayısını artırabilir.

Araştırmamızın sonuçları arasında en dikkat çeken unsur, anketi oluşturan her bölümde kararsız öğrencilerin fazlalığıdır. Aşağı yukarı ankete katılanların üçte birlik kısmı 9 bölümden oluşan memnuniyet anketinde ne olumlu ne olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bu sonuç bir taraftan uzaktan eğitimdeki teknik aksaklıkların çözülmesi durumunda ve uzaktan eğitimle ilgili iyileştirme çalışmalarının olması durumunda kararsız öğrencilerin uzaktan eğitimi benimseyebileceği ve uzaktan eğitimden memnun olabileceğini göstermektedir. Ayrıca olumsuz görüş bildirenler açısından da veriler incelendiğinde teknik sorunların öğrencinin ders

motivasyonunu düşürdüğü, öğreticilerin performansından memnun kalan öğrencilerin memnuniyetsizliğinin kullanılan sistemden kaynaklı olduğu ve teknik altyapı ile yazılımların geliştirilmesi ile memnuniyetsizlik bildirenlerin de uzaktan eğitimi benimseyebileceği sonucuna varılabilir. Bu tür uzaktan eğitim memnuniyet anketleri yabancı diller eğitimi veren diğer üniversitelerde de yürütülürse ve ortak sorunlar tespit edilirse sorunların üstesinden gelmede ve eğitim sisteminin iyileştirilmesinde ortak adımlar atılabilir.

KAYNAKÇA

- Adnan, M., Anwar, K. (2020). Online learning amid the Covid-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Aristovnik, A. Kerži, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students. *A Global Perspective, Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bayram, N. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi Kitabevi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Buluk, B., & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları. *Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53. <http://dergipark.org.tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & A. Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Çoban, Serhat (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. XVI. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/issue/68614/1074059>
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102532>

- Erfidan, A. (2019). Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Eygü H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Gürer, M., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N., (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Jegade, D., (2020). Perception of undergraduate students on the impact of COVID-19 pandemic on higher institutions development in federal capital territory Abuja. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(II).
- Jena, P. K. (2020). Impact of COVID-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(3).
- Karadağ, E. & Yucel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2). <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Keskin, M., Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*, 5(2), 59-67.
- Kırık, M.A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/206441>
- Koçoğlu, E., & Tekdal D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews* 15(9), 536-543. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4033>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Nizam, F. (2004). Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası*

Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi, 4(1), 40-53.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358>

Taşpınar, M., & Tuncer, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, X (1), 123-144.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82261>

Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4).
<https://doi.org/10.29333/pr/7947>

Türkiye Bilimler Akademisi. (2020). *Türkiye Bilimler Akademisi COVID-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, TÜBA Raporları No: 34.

Tüzün, F., & Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K., & Horzum, B. M. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103- 121.



Teknoloji Bağımlılığı Bağlamında Siberhondrik Hastalığının İncelenmesi

Investigation of Cyberhondric Disease in the Context of Technology Addiction

Nimet Özsevinç*

* Sorumlu yazar

¹Uzm., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Specialist, Istanbul Aydın University, Turkey

nimet.ozsevinc@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6982-7186>

Makale geliş tarihi / First received : 13.11.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 16.06.2022

141

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1-Makalemizin etik kurulu izni İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonu'ndan 26.05.2022 tarih 2022/09 sayısı ile alınmıştır.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 17%

Atf bilgisi / Citation:

Özsevinç, N. (2022). Teknoloji bağımlılığı bağlamında siberhondrik hastalığının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 141-161.

ÖZ

Günümüz teknoloji dünyasında kitle iletişim araçlarıyla geçirdiğimiz zaman diliminin giderek artmasıyla birlikte iletişim becerilerimizde de farklılıklar meydana gelmektedir. Kitle iletişim araçlarının sınırı olmayan dönüşümü bizleri bu sürecin içerisinde manipüle etmekte ve tüketim alışkanlıklarımızı bile büyük oranda değiştirmektedir. Küresel kapsamda bakıldığında günümüz sorunsalları arasına teknoloji bağımlılığı kavramının girdiğini söylemek mümkündür. Kapitalizmin yaygınlaştırdığı teknoloji kullanımı bazı kontrolsüzlükler nedeniyle psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarının kullanımı kontrol edilemeyen teknolojik sürecin içine doğması nedeniyle sorunlar her geçen gün artmakta ve ileriye taşınmaktadır. Teknolojik evrimin getirmiş olduğu yenilenmenin ve dönüşüme uğramanın ardından gelen sorunlar kişisel iletişimimizi ve dolaylı olarak bilgiye ulaşma yöntemlerimizi de etkilemektedir. İletişim kurmak istemeyen birey, internette geçirdiği vakitte tüm ihtiyaçlarını giderdiği algısıyla bütünleşerek bu sürecin içinde otokontrolünü kaybedebilmektedir. Zaman sirkülasyonunda tekno yaşamla bütünleşen birey; biyolojik, fizyolojik ve psikolojik açıdan önem taşıyan sağlık sorunlarının çözüm yollarını internet ortamında aramaktadır. Çalışma kapsamında teknoloji bağımlılığının bireyler üzerindeki yansımalarından biri olan siberhondrik hastalığı incelenmiştir. Odak grup görüşme tekniği kullanılarak rastgele yöntemle seçilmiş 8 kişiyle görüşme yapılmıştır. Teknoloji bağımlılığı sorunsalları bazında değerlendirilen siberhondrik hastalığının örnekleri üzerinde durulmuş ve bireylerin internet kullanım alışkanlıklarına bağlı olarak hastalık teşhisi için internetten çözüm yolları arayıp aramadıkları analiz edilmiştir.

Anahtar kelimeler

Dijital Hastalıklar, Siberhondrik, Teknoloji Bağımlılığı, Yeni Medya.

ABSTRACT

In today's technology world, there is differences in our communication skills together with increasing the time period with mass media. The conversion of the mass media tools manipulates us in this process and even changes our consumption habits. When viewed in the global scope, it is possible to say that the concept of technology addiction between today's problematives. The use of capitalism widespread brings psychological, physiological and sociological problems due to some uncontrollers. Especially because the use of small age groups is born into uncontrollable technological process, problems are increasing and carried forward. Following the renewal and transformation that the technological evolution has brought, the problems affect our personal communications and methods of reaching indirectly. The individual who wants to communicate is integrated with the perception of their needs on the Internet, it may lose autocontrol in this process. The individual integrated with techno life in time circulation; Biological, physiological and psychologically important health problems are looking for the solutions in the internet environment. Siberhondric disease is examined, one of the reflections of the technology dependence on the individuals. 8 randomly selected people were interviewed using the focus group interview technique. The samples of siberhondric disease evaluated on the basis of technology addiction problems and are analyzed that individuals search for solutions from the internet for diagnosis of disease depending on internet usage habits.

Keywords

Cyberhondric, Digital Diseases, New Media, Technology Addiction.

GİRİŞ

Teknolojik gelişim, insanın sosyo-kültürel yapılanmasını her geçen gün daha çok etkilemektedir. İhtiyaçlar doğrultusunda kullanılan teknolojiler alışkanlıklara yön vererek, içinden çıkılması sürece bağlı olarak zorlaşan bağımlılık olgusunu ortaya çıkartmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle yaygınlaşan teknoloji, makineleşen insanlar ortaya çıkartarak, benlik olgusunun kaybedilmesi sorunsalının tartışıldığı yeni bir konunun ele alınmasının önünü açmaktadır. Psikolojik, sosyolojik, ekonomik bağlamda insan yaşamına etki eden teknoloji, çoğu zaman yaşamsal sorunları görme noktasında bireyi manipüle ederek sorgulanacak olgu ve olayların arka planda tutulmasına neden olabilmektedir. Gerçek dünya ile sanal dünya arasında bulanıklaşan gerçeklik bireyleri etkisi altına alarak farkındalıkların merkezi noktasını kaydırmakta ve asıl önem içeren sorunların görülmesine engel teşkil etmektedir. Yeni medya ile kolaylaşan insan hayatının yanı sıra insani ihtiyaçlarla karıştırılan teknoloji kavramı bazı geri dönüşü olmayan sorunları karşımıza çıkarmaktadır. Kapitalist sistemde görülmeyen (görmezden gelinen) olaylar aslında benlik olgusunu katılaştırmakta ve teknolojinin asıl kullanım amacını unutturmaktadır.

Değişen ve dönüşen teknoloji dünyasında, geçmiş literatüre bakıldığında kullanımlar doyumların değiştiğinin farkında olmak kaçınılmaz olmaktadır. Dijital göçmen kavramı olarak tanılmadığımız analog dünyada doğmuş teknolojik kültürle sonradan tanışan ve ayak uydurmaya çalışan nesil ile, teknolojinin içine doğan dijital yerliler arasındaki bakış açısı ve farkındalık aralığı değişim göstermektedir. Toplumsal bakış açılarına ve yaşayış biçimlerine bile etki eden bu farklılık teknolojinin dönüşüm gösterdiği her evrede karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji ile iletişim kurma olanağı veren teknolojiyi insanlaştıran bu dijital yapı her geçen gün gelişmektedir. Sağlık, eğitim, iktisat gibi birçok alanda yararlandığımız dijitalizm insanları teknoloji ile dostlaştırmış, barıştırmış ancak bağımlılığa dönüşen teknoloji ve ölümle sonuçlanan bazı dijital oyun türleri teknolojinin yargılanması aynı zamanda sorgulanması gerektiğini de ortaya çıkartmıştır. İnsanların yerine geçebilecek duruma gelen dijitalizm, her geçen gün bireyi teknolojik yapılara bağlamakta ve bu bağlanma gücüyle insanı makineleştirmektedir. Yeni medyanın insan yaşamına girmesiyle kullanmaya başladığımız teknoloji bağımlılığı terimi bağımlılık kuramı çerçevesinde incelenmiştir.

İnsanlar teknolojiyi kullanırken yararını ve zararını birbirine karıştırır duruma gelmiştir. Buna önemli bir örnek olarak kullanım sorunsalları arasında yer alan siberhondrik hastalığını vermek mümkündür. İnsanlar biyolojik veya fizyolojik rahatsızlıklarını doktora gitmek yerine internet aracılığıyla teşhis etmeye çalışmakta bu doğrultuda kendilerini tedavi etmeye yönelmektedir. Dijital hastalıklar kapsamında siberhondrik olarak tanımlanan bu davranış şekli kısa sürede uzun süreli problemlerle mücadele etmeye neden olmaktadır. Bu çalışma kapsamında dönüşen teknolojik durumlar açıklanarak, teknoloji bağımlılığı olgusu üzerinde durularak, teknoloji bağımlılığının nasıl ortaya çıktığı ve etkilerinin neler olduğu incelenmiştir. Çalışmada odak grup tekniği ile İstanbul Bahçelievler Devlet Hastanesi çevresinde ikamet eden rastgele yöntemle seçilmiş 8 kişi ile online platformda görüşme yapılarak internet kullanım oranları ve teknoloji bağımlılığı çerçevesinde siberhondrik hastalığına sahip olup olumadıklarının analizi yapılmıştır. Teknoloji bağımlılığı riski taşıyan katılımcıların farkındalık kazanması noktasında önem taşıyan bu çalışmada, teknoloji kullanımında bireysel otokontrolün bağımlılığı en aza indirebileceğinin altı çizilmiştir.

YENİ MEDYA İLE DÖNÜŞEN TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI (BAĞIMLILIK KURAMI)

Günümüz koşullarında kullanmaktan kaçılmayan teknolojik yapıdan söz edilmektedir. Teknoloji olmadan yaşamın zor olduğunun bilincinde olup, var olduğunda ise insan teknolojinin karşısına çıkartabilecek olumsuz yönlerini yeterince görmeden yaşamaktadır. Teknolojinin içerisine doğulan bugünlerde bireyler tektipleşerek, popüler kültürle özdeşleşerek, teknoloji ile var olabileceği algısıyla teknobirey olarak yaşam sürmektedir. Oluşturulan bu yapıların içerisinde birçok önemli nokta görmezden gelinerek veya sorgulaması ertelenerek insan karşısına çıkartılan olguları kullanmakla (tüketmekle) yetinmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle dönüşen medya kavramı bireyin bakış açılarını değiştirmekte ve onları bambaşka bir tekno yaşama sürüklemektedir. Küreselleşme dediğimiz süreç, SSCB'nin yıkılmasının ardından ABD'nin önder olduğu çok uluslu şirketlerin dünya üzerindeki hegemonyası olarak tanımlanmaktadır (Yaylagül, 2010, s.189). Bu noktada tekelleşerek teknolojiyi üreten hegemonya, zamanla tüketim alışkanlıklarına yön verir duruma gelmiştir. Kitle iletişim araçları ve beraberinde hayatın merkezine koyulmuş olunan sosyal medya insan yaşamında bambaşka bir dünya sunmuş, herkese ulaşabilecek bir ağı yaşam biçimi konumuna getirmiştir. Kapitalist üretim ve dağıtım sürecinin temel bileşeni olan medya kuruluşları, kapitalizmin özünde yer alan ve metalaşma sürecine hizmet eden ekonomik kurumlar olarak betimlenebilmektedir. Bu yapı ile medya ideolojik ve kültürel fonksiyona sahip olmaktadır (Yaylagül, 2010, s.167). Medyanın bu fonksiyonları teknolojik devrimle birlikte daha da güç kazanarak, kitleleri bireyleştirerek, herkese istenilen zamanda istenilen durum veya şekilde ulaşmayı sağlayan yapılar olarak karşımıza çıkmıştır. Yeni medya kavramı ile alışılmış geleneksel medya sürecinin dışına çıkmış etkisi doğrudan kişiye yönelik olan özellikler literatürde yerini almıştır.

Baldini (2000, s.88), telgraf teknolojisi ile birlikte insanların farkında olmadan yeni bir kültüre, elektrik ve elektronik medya kültürüne geçildiğine vurgu yaparak yepyeni bir dünyaya girildiğinin altını çizmiştir. Bu durumda giderek değişen ve dönüşen kültür kavramı kapitalist sistem içerisinde kitleler oluşturarak yaygınlık kazanmış ve herkesin evlerindeki yerini almıştır. Enformasyon çağından teknoloji çağına geçiş sürecinde en önemli rol yeni medyaya düşmektedir. Yeni medya kullanıcı türevli, dijital, etkileşimli, hiper-metinsel, sanal ve ağ bağlantılı özellikleriyle geleneksel olan ile dönüşen yeni (güncel) kavramı arasındaki ayrımı açıkça göstermektedir (Yengin, 2014, s.139). Geleneksel medyanın üstüne katarak evrimleşen yeni medya, her geçen gün kişiler arası iletişimi, farkındalıkları, bakış açılarını, bağımlılıkları değiştirmektedir. Dijitalleşme kavramının özü, bilgisayar teknolojisi bazında irdelendiğinde, her bir bilgi ve iletişim unsurunun, her bir 1 ve 0'ın bir bit olduğu, bayt adı verilen birler ve sıfırlar dizisi şekline dönüştürülebileceği ve aktarılabilmesi anlamını taşımaktadır. Oluşan bu yapay kod ise, bilgi ve iletişim ile ilgili doğal analog sistemlerin ve aktarım kodlarının (ışık ışını veya ses titreşimi yolu vb.) yerini almaktadır (Dijk, 2006, s.9). Zamanla bulanıklaşan sanallık ve gerçeklik kavramları bireyin yaşamına yön vererek her dönem farklı amaçlar doğrultusunda kendisini güncellemektedir. İçerisinde yaşanan bu yüzyılın oyuncağı olarak adlandırılan yeni medya, oyuncaklarla kültür anlayışı kavramı ile birleşerek dokunmatik toplum kavramını insan yaşamına sokmuştur (Yengin, 2014, s.180). Alışılan teknoloji kavramı ise zamanla bireyin alışkanlık anlayışını değiştirmekte ve her geçen gün dijitalleşen beyinlerin işleyişini ele geçirmektedir. Dijitalleşmeyle birlikte ses, metin, fotoğraf, video biçimindeki

çeşitli enformasyonların elektronik ortamlarda üretilmesi, iletilmesi ve kaydedilmesi önceki süreçlerle kıyaslandığında büyük ölçüde kolaylaşmış, aynı zamanda işlem yapma kapasitesinin hızı büyük oranda artış göstermiştir (Törenli, 2005, s.98). Peki gelişen teknoloji bireyi nasıl kendine bağladı, nasıl bağlı duruma getirdi ve bağımlılıkları nasıl meşrulaştırdı? gibi soruların niteliğini kavrayabilmek için, sorgulanması gereken bu kavramların anlamlarını daha derin irdelemek gerekmektedir.

Güçlü bir bağ olarak bilinen bağımlılık kavramı zaman içerisinde her türlü bağı anlatmak için kullanılmaya başlandı. Bağımlı olmak, herhangi bir konuda tutkulu olmak anlamına gelirken, yüzyıllar geçtikçe bağımlılık kelimesinin etkisi azaldı (Alter, 2017, s.34). Kulağa çok alışılmış bir kavram olarak gelen madde bağımlılığı tıp dünyasında yaşanan çeşitli semptomlar nedeniyle, belli araştırmaları sonucu genel bir bağımlılık adı altında yer almasıyla karşımıza çıkmıştır. Bağımlılık kelimesinin kökenine bakıldığında adamak (kendini başkasına adamak) anlamlarına gelen addicere kelimesinden türediği karşımıza çıkmaktadır (Tarhan, 2015, s.156). Bağımlılığın nörobiyolojik modeline bakıldığında, beyinde yapısal ve işlevsel bozukluklara yol açan kronik beyin hastalığına bağımlılık denmektedir. Aynı zamanda Nevzat Tarhan (2015, s.159-160), bağımlılığın nörobiyolojisi ile bazı hormonlara değinerek sürecin temelini şu ifadelerle ısk tutmuştur:

Dopamin hareket, motivasyon, ödül ve haz gibi farklı fonksiyonların icrasından sorumlu merkezi sinir sistemi kimyasalıdır. Hemen hemen tüm uyuşturucu ve uyarıcı maddeler direkt veya dolaylı yollardan merkezi sinir sisteminde dopamin miktarını artırır. Ödül yolağı olarak bilinen beyin ventral tegmental alandan nukleus akumbense giden sinir hücrelerinde dopamin miktarının artması, uyuşturucu maddenin ödüllendirici etkisinin ortaya çıkmasına neden olur. Aynı zamanda serotoin ve noradrenalin olarak bilinen merkezi sinir sisteminin diğer kimyasallarının da bağımlılığın gelişmesinde önemli rolü olduğu bilinmektedir.

İnsanoğlu yaşamı boyunca isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yollar denemiş ve yaşantılarına farklı periyotlarda buldukları keşiflerle devam etmişlerdir. Bilinci değiştiren doğal durumlar olarak nitelendirdiğimiz uyku ve hayal kurmanın dışında, doğal olmayan dışarıdan yani çevreden kullanılan etkenler de bireylerin beyin fonksiyonları ve dürtülerine etki ederek bağlı olma durumunu bağımlılığa dönüştürebilmektedir. Dijitalleşmenin getirdiklerinin bir karşılığı olan bağımlılık olgusu ele alınması gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Teknoloji bağımlılığı ile özdeşleştirilen dijital hastalıklar olgusuna değinmek çalışma kapsamında önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojiye olan bağımlılık durumunu kuram kapsamında irdelediğimizde bağımlılık kuramı çalışmaları ile bilinen Ball-Rokeach ve De Fleur oldukça gerekli ve güncel bir modeli literatüre katmaktadır. Rokeach ve Fleur tarafından geliştirilen modele göre; insanlar toplum içerisinde neler olup bittiğini öğrenme noktasında ve bu bağlamda kendilerine yön tayin etme aşamasında kitle iletişim araçları gibi bilgi kaynaklarına bağımlı hale gelmişlerdir. McQualil ve Windahl, bağımlılık kuramı kapsamında bireyin toplumsal ve bireysel ihtiyaçları ile medya sistemi ve sistemin içinde yer aldığı sosyo-ekonomik ve politik sistemin karşılıklı etkileşimin bağlantısı olduğunu aynı zamanda medyanın da bireyler üzerinde etkisinin var olduğuna değinmiştir (Yaylagül, 2010, s.84). Dördüncü kuvvet olarak adlandırılan medya, hedef kitle aralığını genişleterek zamanla ulaşma hızını da arttırmaktadır. Özelliklerini güncelleyerek karşımıza çıkan her teknoloji aslında, insanları zamanla tutsağı yapmakta ve manipüle gücüne de güç katmaktadır. Kriz dönemlerinde, toplumsal gerginlik sürecindeyken insanlar yaşamın içinde olup bitenlere

ilişkin olarak bilgiye daha fazla ihtiyaç duyar. Bu süreçte toplum kitle iletişim araçlarına daha çok bağımlı hale gelebilmektedir (Güngör, 2018, s.122). Gün içerisinde telefonu elimizden düşürmeyen bireyler olarak, artık televizyon kanallarından elde edilen haber ve bilgileri cep telefonlarından tabletlerden öğrenir duruma gelmiştir. Bağımlılığın şekil değiştirdiği başka bir durumu ele alan De-Fleur ve Ball-Rokeach, toplum içerisinde alternatif bilgi kaynaklarına sahip olan bireylerin kitle iletişim araçlarına bağımlılığının daha zayıf olduğuna değinmiştir. Özellikle toplumun üst kesimlerinin alternafi olabileceği, bunun sonucunda da kitle iletişim araçlarına (günümüz yeni medya araçlarına) bağımlılıklarının daha az olması beklenen bir durum olarak saptanmaktadır (Güngör, 2018, s.122). Günümüz koşullarında doğrudan kaynağa ulaşmak mümkün olmadığında kişiler kitle iletişim araçlarını temel kaynak olarak görmektedir. Yeni medyanın insan yaşamındaki adapte süreciyle birlikte çeşitlenmesi ve kaynağa ulaşma seçenekleriyle bireylere kullanım açısından daha cazip gelmektedir. Bu nedenle de cazibesini arttıran kitle iletişim araçları ile izleyici/kullanıcılar arasında birçok açıdan bağımlılık oluşmaktadır. Yaşanan bu karşılıklı bağımlılık süreci, zamanla kitlelerin yaşam biçimlerine etki etmekte, aynı zamanda kontrolsüzce kullanımda geri dönüşü olmayan olumsuzları da beraberinde getirmektedir.

Yeni iletişim teknolojileri bilgiyi işleme ve saklamanın yanı sıra aktarma ve bilgiye erişme açısından geleneksel iletişim araçlarından önemli derecede bir fark ortaya koymuştur. Genel toplum yapısında önemli değişimlere neden olan bu değişimleri Abramson ve arkadaşları da ele almıştır. Abramson ve diğerlerine göre, bilgi ve enformasyona erişme noktasında sayısal bir artış yaşanmış ve bu aynı zamanda enformasyona olan talebi de arttırarak yeni enformasyonun üretilmesini gerektirmiştir. Enformasyon üzerinde geniş bir seçme olanağı ortaya çıkmış ve kullanıcılar içerik üretebilme gücüne kavuşarak bir anlamda kontrolü ele almıştır. Herkes yeni medya ortamında her anını kayıta alabilir duruma gelmiş ve başkalarıyla etkileşime girerek bilgiyi(verileri) paylaşabilme imkanına sahip olmuştur. Uydu ve internet teknolojileriyle hem üreticiler hem de kullanıcılar bilgiye ulaşmada zaman ve mekân sınırlarını aşmış böylece iletişim süreci oldukça hız kazanmıştır. Geleneksel iletişim araçları kitlesel üretim ve dağıtım yaparken, yeni medya ortamı bu yaklaşımın tersine kitlesizleştirme özelliği ile küçük çaplı hedef gruplar için içerik üretilebilir duruma gelmiştir. Bu yaşanan durum, özellikle reklamcılar ve politikacılar açısından iletileri çok kısa sürede, daha etkili ve daha az maliyetli olarak hedefe ulaştırmanın önünü açmıştır. Kullanıcıların kendi yayınlarını oluşturma ve yayınlama imkânına kavuşması ise, özellikle medya tekellerini önemli ölçüde etkilemiştir (Akt. Timisi, 2003, s.83-85). Maddeler detaylı incelendiğinde, yeni medyanın dolayısıyla internetin bizlere sunduğu imkanlar hayal edilen kısa sürede ulaşılabilirliğin sınırını daha da öteye taşır duruma getirmiştir.

Gelenen teknoloji dünyasında, yeni medya bireyleri kendine bağlayan özellikleriyle asıl benliklerini teknoloji dünyasında bulabilecekleri algısını empoze ederek, hayallerin gerçek olabileceği bir tekno evrenin mümkün olabileceğini aşılıyarak bireyin yaşam merkezinde olmayı hedeflemektedir. Uyumadan önce en son veda aracı haline gelen aplikasyonlar ve güne cep telefonlarına bakarak başlanılan bu süreç her geçen gün kritikliğini arttırmaktadır. Katz ve Foulkes (1962) yapmış oldukları araştırmada, insanların medyayı çoğu zaman bilinçli olarak kaçış amacıyla kullandıkları saptamasında bulunurlar. Gündelik yaşamın kaygılarıyla, sorunlarıyla, koşturmacasıyla yorgun düşen bireyler kaçışı kitle iletişim araçlarının fantazyalarla donatılmış dünyasında bulmaktadır (Güngör, 2018, s.129). İzleyici merkezli iletişim çalışmaları kapsamında, aktif izleyici tezi olarak karşımıza çıkan bu durum

kullanımlar ve doyumlar yaklaşımının temelini ışık tutmaktadır. Yöntembilimsel tekniklere bakıldığında bu yaklaşım, yapılan araştırmalar bazında kitle iletişim araçlarının kullanımının insanların gereksinimlerinin karşılanmasında ne oranda etkili olduğunun sorgulanması amacını taşımaktadır (Güngör, 2018, s.130). Yaklaşımına göre, etki kuramında yer alan medya ne verdiyse onu alan izleyici yerine, medyayı istekleri doğrultuda kullanan birey yer alır. Yaklaşımın biçimlendirilmesinde merkezi bir rol oynayan Katz ve Blumler kişilerin gereksinimleri doğrultusunda, medyayı aktif kullandıklarına değinir. Kullanımlar ve doyumlar kuramı kapsamında, bireylerin çeşitli sosyal ve psikolojik gereksinimleri olduğunun kabul edilmesiyle birlikte, gereksinimler medyada bazı beklentilere yol açmakta, bu beklentiler bulunup, seçilerek gereksinim sürecini doyum ile sonuçlandırmaktadır (Laughey, 2010, s.58). Yapay yollarla karşıladığımız ihtiyaçlarımız medyaya olan açlığımızı giderek arttırmaktadır. Daha çok insanların medya ile ne yaptığı sorusu üzerinde duran bu yaklaşım kapsamında, günümüz koşulları ele alınarak sorgulanması gereken önemli kriterler arasında yer alan sosyal medya ile bütünleşen bireyin teknoloji bağımlısı olma noktasında bilinçli olup olmadığını irdelemek gerekmektedir.

Paul Virilio (2003, s.138), ekonomik savaş ile enformasyon savaşının birbirinden ayrılmasının mümkün olmadığına değinerek, enformasyon bombası ile küresel bir savaşın olacağını vurgular. Günümüzde teknolojiyi üretenler hegemonyası insanlara teknolojinin bambaşka dünyasını sunarak geriye manipüle edilmiş beyinleri bırakmaktadır. Aslında bireyler farkında olmadan kendi içinde savaşan beyinleri ile teknolojinin bıraktığı izlerin yansımalarını taşımaktadır. Birey hayata teknolojinin varlığını bilerek gelmemektedir. Hayatın içinde ona yer veren, üreten, kullanan, bağlanan insanlar sonradan öğrendikleri, kullandıkları teknolojiye hapsolmakta ve bu süreçte tekno-insan olmaktan kaçamamaktadır.

İNTERNET KULLANIMI VE SİBERHONDRİK (E-HASTALIK)

İletişim kavramının insan yaşamındaki öneminin anlaşılmasıyla birlikte etkileşimi arttırmak ve hızlandırmak için kullandığımız kitle iletişim araçları bizleri süreç içerisinde kendilerine bağlamaktadır. İletişim kavramı için bir tanım yapacak olursak, iletişim terimi herkesin bilip, yaşamını devam ettirmek için kullandığı ancak az sayıda bireyin doyurucu biçimde tanımlayabileceği bir insan etkinliği olarak tanımlanabilir (Fiske, 2014, s.71). Globalleşerek yaşamlarımızda daha çok yer alan teknoloji iletişim biçimlerimize etki ederek, farklı araçların yakınlaşmasıyla kendini güncel tutmaktadır. Jenkins'e göre (2016, s.36), medya yakınlaşması teknolojik bir değişimden fazlasıdır. Yakınlaşma mevcut teknolojiler, endüstriler, pazarlar, türler ve izleyiciler arasındaki ilişkileri değiştirir. Yakınlaşma, medya sektörlerinin çalışma mantığını ve medya tüketicilerinin haberleri ve eğlenceyi işleme mantığını değiştirir. Şunu aklınızdan çıkarmayın: Yakınlaşma bir bitiş noktasına değil, bir sürece işaret eder. Sürekli gelişen ve değişmeye devam eden medyanın yöndeşmesiyle beraber gazete, radyo, televizyon gibi araçlar, bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişimiyle tek bir araç üzerinden erişilebilir hale gelmiştir. Bu gelişme, insanın dijital içerikle olan etkileşiminde önemli bir dönüm noktası olarak adlandırılabilir. İletişimde yeni anlayışları ortaya çıkaran bu yeni medyayla birlikte, tarihi süreçte ilk defa iletişim yazılı, sözlü, görsel ve işitsel biçimleriyle yöndeşerek tek bir sistemde bütünleşen hiper-metin ve meta-dil oluşturmuştur. Yani metin, görüntü ve sesler, seçilen bir zamanda, açık ve erişimin maddi açıdan problem göstermediği küresel bir ağ içerisinde çeşitli noktalardan etkileşimli olarak, aynı sistem içinde bütünleşerek iletişimin karakteri değişime uğramıştır (Castells, 2005, s.440). İnsan etkinliğinin paylaşılabilir,

çoğaltılabilir, yayılabilir olması için kitle iletişim araçları hayatımıza girmiş ve önemini kısa sürede arttırmıştır.

Peki kitle iletişim araçlarının önemi nasıl arttı? Bu soruya yanıtı Levent Yaylagül şu şekilde açıklık getirmiştir: Üçüncü Dünya ülkelerindeki sömürüye dayalı birer kapitalist az gelişmiş bağımlı ekonomi yaratılmıştır. Par-enti'nin ifadesiyle, sömürü ve sınıfsal eşitsizlikler Üçüncü Dünya ülkelerinin kendi içinde yoksullar ve zenginlerden oluşan iki kutuplu bir dünya yaratmasına neden olmuştur (Yaylagül, 2010, s.86). Bu süreçle birlikte, kitle iletişim araçlarına son derece büyük önem atfedildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Geleneksel değerlerin egemen olduğu toplumlar için kitle iletişim araçlarına modern tutum ve değerlerin aktarılması noktasında gerekli araçlar olarak bakılmıştır. Kapitalizmin yükselişi ile ortaya çıkan kitle kültürü kitle iletişim araçlarının hayatımıza girmesiyle popüler kültüre evrimi kaçınılmaz kılmıştır. Kitle kültürü kavram olarak ele alındığında pazar içerisinde kitlesel olarak tüketilmesi nedeniyle kitlesel olarak üretilen kültürel ürünleri anlamlandırmak ve terimlendirmek için kullanılmıştır (Yaylagül, 2010, s.88). Kitle kültürünün ticari tüketimin sonucu olarak ele alırsak, aslında yayılan bağımlılık sürecinin hız kazanmasının temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz. Tektipleşen ve fantezilere dayanan popüler kültür, toplumun tüketim mekanizması olarak karşımıza çıkar. Yeni medya düzeninin artık ses getirdiği ve hızlı yayılan bir yapıya sahip olduğu açıkça ifade edebileceğimiz bir gerçekliği taşımaktadır. Bu yeni ağ ve habercilik; düzenin belirlemiş olduğu tüm kuralları bozmaya, aynı zamanda örülmüş duvarları yıkmaya hazırlanan dinamik bir yapıdır. Gazetecilik açısından baktığımızda haberlerini yayınlarken kendinden başka bir editörün olmadığı ve haberine otosansür uygulanmayacağı bir alanı da temsil etmektedir. Yazılarının geri dönmediği, yazdığı yazıdan dolayı işine son verilmediği bir platformdur. Yeni medya ağı kesinlikle aşağıdan (tabandan) gelişen bir hareket olarak karşımıza çıkar. Egemen medya anlayışına, gelenekçi düzene başkaldıran 'devrimci' bir olgu olarak da nitelendirilebilir. Tabandaki küçük klavye darbeleri, tavandaki büyük isimleri tedirgin etmeye yetmektedir (Binark & Fidaner, 2011, s.35). Yeni medya kavramının özgürleştirici ruhu ile ağna dolandığımız internet ağı ve tabi ki sosyal medya, teknoloji dünyasının göremediğimiz renkleriyle bizleri bağılı duruma getirmektedir. Günümüzde teknoloji yüceleştirilerek, internetin katılımcılığı artırması nedeniyle paylaşma ihtiyacımız ona olan bağılılığımızı da doğru orantıda arttırabilmektedir. Henry Jenkins (2006), web tüketici katılımının bir bölgesi haline gelmiştir diyerek, blog kullanan kişilerin, aynı zamanda internet üzerinden çeşitli forum siteleri ile katılımcı olan bireylerin, bakış açılarının genişlemekte olduğunu, fikirlerini ifade edebilmekte ve yaratıcılıklarını geliştirerek önemli bir şans elde ettiklerini belirtmektedir (Netchitailova, 2018, s.2). Hayatımızı kolaylaştıran bir unsur olarak da nitelendirebileceğimiz teknoloji, bireylerin arasındaki bilgi dolaşımını daha etkili ve verimli hale getirebilme imkanı sunmuştur. Böylelikle etkileşimliliğini arttıran birey teknoloji yapıları içerisinde kendine bir yeni dünya yaratabilmekte ve teknolojiye değer yükleyerek gücüne bağılı duruma gelebilmektedir.

Teknolojinin politik, kültürel ve sosyal alanlarda büyük bir değişime neden olması, beraberinde bu değişimin toplumu da değiştirdiği düşüncesiyle tanımlamaya çalıştığımız teknolojik determinizm olgusunu karşımıza çıkarmıştır. McLuhan (2001, s.209), bizlere sunulan robotsu sahne oyununa hepimizin dahil olduğunu vurgulayarak, enformasyon alışverişinin oranı hızlandıkça, eski özel kimliklerin kalitesi olan gerçek uzmanlıkların yerine, yeni robotsu anonim şirket mevcudiyetinin içinde daha fazla karışıp kaybolacağımıza değinmiş ve kişinin ne kadar çok enformasyon değerlendirirse o kadar daha az bilir duruma geleceğinin altını

çizmektedir. Günümüz teknolojisini kullanırken sorgulamadığımız tüm yapılar aslında bilgiye ulaşma hızını arttırmakta, ancak anlama oranımızı hızla yavaşlatmaktadır. Bilgi bombardımanına tutulduğumuz yapılar içerisinde istediğimizi seçip alma tüketme hakkı verilmiştir, ancak sınırsız gibi gösterilen seçeneklerden katkısı olmayacak bir bilgiye ulaşım da mümkün olabilmektedir. İnsanlar çoğunlukla ne aradıklarını bilmeksizin internet ortamında ya da sosyal medya ortamında saatlerini geçirmekte ancak yorgunluktan bitkin düşüp de bilgisayar ekranını kararttıklarında elde edilen, beyinlerin hapsolan hiçbir işe yarar bilginin olmadığını anlarlar. Bireylerin gerekli gereksiz bilgi kırıntısıyla hantallaşmış beyinleri artık ne bir düşünsel faaliyet yapacak durumdadır, ne de bilginin peşine düşecek haldedir. Bu bilgi kirliliği kuşatması altında hantallaşmış beyinlerin yıkanması, biçimlendirilmesi hiç zor olmamaktadır (Güngör, 2018, s.411). Birey farkında olmadan aradığı bilginin doğru olanına internette daha kolay ve hızlı şekilde ulaşacağına kodlanmış durumdadır. Hiper tüketim toplumuna dönüşen tekno-toplum, manipüle edilmiş beyinlerle yönlendirilmeye açık hale gelerek birçok insani değerden de uzaklaşmaktadır.

Başrolünde teknolojinin olduğu günümüz hikayesinde, teknolojik ilerlemeler ve üretkenlik artışı 1947 ile 1973 yılları arasında olmuştur. 1990'larda bilgi teknolojisi giderek hızlanmıştır. 90'ların ikinci yarısında ise internet yayılmaya başlamıştır. 1980'lerde başlayan trendler yayılım hızını korurken, bir yandan da teknoloji balonuna tanıklık edilmiştir. İnovasyonlar yoğun bir biçimde bilgi teknolojisi alanına yönelmiştir (Ford, 2018, s.73). İnternetin bilgi madeni olarak adlandırdığımız Google, zeka destekleme anlayışını benimseyerek bu sistemi hayata geçirmişti. Larry Page'in internet arama sonuçlarını optimize etmek amacıyla yazdığı PageRank algoritması, insanların değerli enformasyon kaynakları hakkındaki değerlendirmelerini kullanarak insanların zihninde veri madenciliği yapmaktaydı. Şirket geliştikçe insanları destekleyen sistemlerin yerine, bireylerin yerini alan sistemlere evrilmeye başladı. Buradan anlaşılacağı üzere, Google yöneticileri, yaratmış oldukları sistemin toplumsal etkileri üzerine kafa yormaktadır (Markoff, 2017, s.73). İnternetin sınırsız bilgi kaynağı olduğu algısıyla yaygınlaşarak devam eden bu süreç eleştirel bakış açısıyla irdelenmeyen bilginin olumsuz sonuçlarını kaçınılmaz kılabilir. We Are Social 2021 Türkiye İnternet Kullanım İstatistikleri oranlarına göre, Ocak 2021 yılı rakamları bazında 84.69 milyon nüfusun %77,7'si internet kullanmaktadır. 16-64 yaş arası internet kullanıcılarının %97,2'sini akıllı telefon sahibi olduğu analiz edilmiştir. 16-64 yaş arası internet kullanıcılarının günlük 8 saatini internette geçirdiği, yaklaşık olarak 3 saatini sosyal medyada harcadıkları ve ortalama 3 saat 13 dakika televizyon izledikleri tespit edilmiştir. Sosyal medya kullanıcı sayısı ise 60 milyona ulaşmış durumdadır (We Are Social, 2021). İnternet kullanımı ile artan sosyal medya kullanımı da dijital hastalık sürecine dahil olmaktadır. Sosyal medya bağımlılığına değinecek olursak, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler ile gelişme göstererek, kişinin özel, iş veya akademik, sosyal alan gibi günlük yaşamının pek çok alanında meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama aynı zamanda çatışma gibi sorunlara sebep olan psikolojik bir sorun olarak ele alabiliriz (Ünal, 2020, s.51). İnternet kullanımının yayılmasıyla her evin baş köşesine oturan internet, beraberinde mobile bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığını da tetiklemektedir. Demir ve Seferoğlu bilgi okuryazarlığı ve internet bağımlılığı konulu çalışmasında, akıllı telefon kullanımının artması nedeniyle aşırı ve kontrolsüz internet kullanımının da beraberinde geldiğine vurgu yapmıştır. Kişiler sanal ortamdaki vazgeçemedikleri nedeniyle gündelik işlerini aksatabilmektedir. Bunun yanı sıra sanal ortamda geçirmiş oldukları süreyi kontrol edemez duruma gelmişlerdir (Yıldırım ve Kişioğlu,

2018, s.475). Bizlere mutlu olduğumuzda, üzülduğümüzde, stresli zamanlarımızda, sinirli olduğumuzda kendini kurtarıcı olarak gösteren, bir nevi sakinleştirici görevini üstlenen teknoloji, ona bağlı bir insan olmanın haz sağlayıcı niteliğiyle manipülesi kolay kişileri ele geçirebilmektedir. Özellikle oyun oynarken kişi kendi dünyasına çekilerek, reel hayattaki etkinliklere vakit ayırmak istememektedir. Kimi zaman fanteziler öyle güçlüdür ki, oynanan rol gerçek hayata taşınır. Bu duruma internet oyunlarında karşılaşılıp, sonrasında yüz yüze hesaplaşmak için bir araya gelen kişileri örnek verebiliriz (Tarhan, 2015, s.89). Çocuk yaş gruplarından erişkin gruplara kadar dijital oyun oynama oranlarının arttığı göz önüne alındığında bu süreçte, keyifli vakit sınırlarının aşıldığını ve zararın görülmediğini açıklıkla söylemek mümkün olmaktadır. Griffiths, teknolojik bağımlılığın, insan ve makine etkileşimini içeren aynı zamanda kimyasal olmayan (davranışsal) bağımlılıklar olarak tanımlandığını belirtmiş, bağımlılığın pasif (televizyon vb.) ya da aktif (bilgisayar oyunları vb) olabileceğine değinmiştir. Etkileşim özelliği ile birlikte, ses efektleri, renkli görseller veya dijitalde yaşanan olay sıklığı gibi özellikler durumu pekiştirmekte olduğunu ve bu doğrultuda bağımlılık eğiminin de artabileceğine değinmiştir (Cengizhan, 2005, s.85). Diğer bir yandan kontrollü teknoloji kullanılabilirliği başaran bireye dijitalleşmenin faydasının da olabileceğine dikkat çekmek gerekmektedir. Green ve Bavelier (2003), Griffiths (2005), dijital oyunların yorgunluk ve stresi azalttığı, boş zamanları değerlendirme aracı olduğu, bireyleri karmaşık kent hayatından, yoğun iş ve stres ortamından uzaklaştırarak eğlenmesine, rahatlamasına olanak sağladığı, problemler ile baş edebilmeye yardımcı olduğu, öz güveni yükselttiği, görsel-dikkat becerilerini geliştirdiğine değinmiştir (İrmak & Erdoğan, 2016, s.133). Ders başarısına olumlu etki edebilecek eğitsel oyunlar da göz önüne alındığında, bağımlılık sürecinde önemli olan faktörün kontrollü davranış olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Çetinkaya, 9-11 yaşları arasındaki 120 ilkokul öğrencisinin katıldığı deneysel bir araştırmada, video oyunu salonlarındaki oyunların şiddet içermesinin, çocuklarda saldırgan davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma kapsamında, oyunların içeriğiyle ilgili denetim ve sınırlamaların gerekli olduğu da vurgulanmıştır (Yengin, 2012, s.129). Yeni iletişim araçları olarak tanımlanan dijital oyunlar günümüz bilişim dünyasında yaygınlığını her geçen gün arttırmaktadır. Teknoloji gelişimi beraberinde her hedef kitleye uygun olarak farklı yapılar da güncellik sağlamakta, aynı zamanda bizleri kendine biraz daha bağlı duruma getirme gücüne sahip olabilmektedir.

Nevzat Tarhan (2015, s.93-94), bağımlılık bozukluğu ile ilgili olarak belli periyotlarda bu sürece götüren durumları şu şekilde belirtmektedir: Birey istediği etkiye ulaşmak için davranışını belirgin biçimde arttırabilmektedir, bireyde davranışı bırakıldığında karakteristik psikofizyolojik yoksunluk sendromuna bağlı olarak fizyolojik veya psikolojik değişiklikler görülebilmektedir, yoksunluk semptomlarından kaçınmak için benzer bir davranışla meşgul olarak başka bir yoksunlukla karşılaşılabilir, planlanandan daha fazla oranda ve uzun periyotlarda davranışla meşgul olma durumu da bağımlılık bozukluğuna işaret etmektedir. Tarhan'a göre (2015), bağımlılık bozukluğu olan kişi, davranışı kesme veya kontrol etmeye yönelik ısrarlı istek ve başarısız girişimlerde bulunabilir veya davranışa hazırlanma, meşgul olma ve etkilerini düzeltmek amacıyla çok fazla zaman harcayabilmektedir. Davranış yüzünden önemli sosyal, mesleki veya rekreasyonel aktivitelerden vazgeçme veya azaltma görüleceği gibi, davranışın yol açtığı veya şiddetlendirdiği ısrarlı ya da tekrar eden fiziksel veya psikolojik bir problemin varlığı bilinmesine rağmen davranışı sürdürme durumu da olası periyotlarda görülebilmektedir.

Teknoloji bağımlılığı olgusu yaşamış olduğumuz dijitalizm sürecinde internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, telefon bağımlılığı kavramlarını da kapsayarak bağımlılık türlerini içine alan genel bir terim niteliğinde kullanılmaktadır. Günümüz insanları bağımlılık kavramına karşı bazı savunma mekanizmalarına başvurmaktadır. Schultz & Schultz (2007, s.610), birey yaşamındaki gerginlik durumunda bu gerginliği azaltmak için kullandığı gücü kaygı olarak tanımlayarak, Freud'un ego'nun kaygıya karşı kişinin bazı savunma mekanizmaları (defense mechanisms) geliştirdiğini ifade ettiğine değinmiştir. Aynı zamanda bu savunma mekanizmalarının kişinin gerçekleri bilinçaltında saptırılması ve yalanlaması olduğunun da altını çizmiştir. Savunma mekanizmaları inkar, yön değiştirme, yansıtma, mantığa bürüme, gerileme, karşıt tepki geliştirme, bastırma ve yüceltme kavramlarını olarak ifade edilmektedir. Özellikle de bağımlılık sürecinin evrelerinde kişiler birçok kez kontrollü davranış gösterdiğine kendini inandırmaya çalışmaktadır. Elbette birçoğumuz sadece işim var diyerek elimize aldığımız cep telefonlarımızdan kopamayarak saatlerimizi geçirmiş ve geçen zamanın farkına bile varmadan birçok etkinliğin içinde tıklama güdüsüyle bilincimizi uyuşturmuşuzdur (uyutmuşuzdur). Günümüzde sebepsiz yere ellerimizden düşmeyen telefonlarda ne yaptığımızı, vaktimizi nasıl öldürdüğümüzü bile fark etmeden teknolojik oluşumların dipsiz kuyusuna düşebilmekteyiz. Zaman içerisinde kişiler yaşadığı herhangi bir olayı, olguyu internet üzerinden araştırarak öğrenmenin faydalı ve tabii ki hızlı olacağı düşüncesiyle ilk olarak internete yönelmektedir. Yeni dijital hastalıklar kapsamında ele aldığımız siberhondrik hastalığını örnek olarak verebiliriz. Hasta olan veya hastalık belirtisi taşıyan kişiler, doktora muayene olmadan, çareyi internet ortamında arayabilmektedir. Hekimlere güvenemediği için, internet bağımlılığı nedeniyle problemine internetten çözüm bulacağı düşüncesini taşıyarak, hastalık belirtilerinin detaylarını internette arayarak, hastalığına teşhis koyması ve tedavi yöntemi bulmaya çalışması durumuna siberhondrik hastalığı denmektedir. İnternet ortamında bunu sıklıkla tekrar eden birey, çevresindekilerde oluşan hastaları da aynı yöntemle tedavi etme isteğini bulundurlar. Aynı zamanda kişilerin yanlış uyguladıkları tedavi yöntemleri çok sayıda olumsuz sonuca yol açmış ve açmaya da devam etmektedir (Tekayak, 2017, s.96). Birey doktora güvenemediği için, problemini anlatmakta güçlük çektiği için, internetten aldığı bilgi ile daha hızlı tedavi edilebileceğini düşündüğü için veya internet kaynaklarına daha çok güvendiği için bu davranışı gösterebilmektedir. Durumu daha çok karmaşıklaştıran bu süreç olumsuz sonuçlara neden olabilmesi riski ile kişilerin hayatlarına doğrudan etki etmektedir. Chayko (2018, s.6), teknolojinin etkili ve kullanışlı buluşlara yol açtığını belirtmiş, bu durumun da insanların yaşam biçimlerini etkilediğini ve önü alınmaz biçimde artan daha karmaşık toplulukların oluşmasına yol açıldığının altını çizmektedir. Kullanıcıların üşengeç yapılarını devreye sokan ve zamanla manipüle gücünü arttıran internet, hızlı ve kolay ulaşılabilir özelliğine sahip olması nedeniyle zararların göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

White ve Horvitz, siberhondri (cyberchondria) terimini internet arama sonuçlarında ve gözden geçirilen literatürde asılsız endişe artışını ifade ettiğini belirtmiştir. 1999'dan beri siberchondria terimi, İngiltere'de Harris Interactive'in internette sağlık hakkında bilgi edinmek için yaptığı çalışmalarda kullanılmıştır. Yavuz'un (2014), yaptığı çalışmada siberhondrik olarak bilinen bozukluk, somotoform bozukluklardan Hipokondriazis'in bir çeşidi olarak ele alınmaktadır. Ceritli ve Bal'a göre ise, ufak bir hastalık belirtisinde, uzman bir doktora gitmek yerine dijital ortamdaki çözüm veya tedavi yöntemleri aramak için kullanılan terimdir (Batu & İplikçi, 2018, s.646). 2000'li yıllarla birlikte insanların hayatının merkezinde yerini alan internet, kullanımın

yaygınlaşmasıyla bireysel alanda ve kamusal alanda ihtiyaç haline gelmiştir. Kişinin elinin altında olan internetten hastalığını tespit etmesi daha kolayına gelmektedir. Fakat bu durumda araştırılan hastalık tanısında eksik bir bilginin olup olmayacağı dikkat edilmesi gereken ve endişe yaratabilecek bir durum olarak karşımıza çıkabilir. Bu noktada kişi araştırmanın güvenilir olup olmamasına bakmaksızın farklı internet kaynaklarını da araştırma sürecine girebilmektedir. Hafif bir rahatsızlık geçiren kişi bile hastalığı dışında farklı bir durum olacağı endişesiyle başka branştaki doktora tedavi için gidebilmekte veya araştırma sonucundaki bulgular bazında en kötü senaryoya kendini hazırlamaya çalışmaktadır. Araştırdığı bilgiye inanan kişi, doktor muayenesi sonrasında problemi olmadığını duysa bile “kesin bir sorunum var, problemimi anlamadılar, doktorlar da anlamıyor” düşüncesiyle kendilerine zarar verebilecek yollar deneme yoluna gidebilmektedir. Aynı zamanda hastalığına internet yoluyla teşhis koyan kişi birçok vitamin hapi veya takviye besin olarak doğal besin kaynaklarını kullanabilmektedir. E-hastalık olarak betimleyebileceğimiz bu davranış şekli insan sağlığına zarar verebilecek düzeye gelebilmektedir.

Postman (2016, s.17), değişen alışkanlıklarımızla ilgili olarak yeni teknolojilerin bir kültürün dünyayı algılayış biçimini ve düşünce alışkanlıklarını değiştirme gücüne sahip olduğuna değinmiştir. Aynı zamanda mantıklı olanın, zorunlu olanın, kaçınılmaz olanın veya gerçek olanın ne olduğu cevaplarını teknolojik yenilikler değişikliğe uğratmaktadır. Hastalık biçimlerimize bile etki eden bu teknolojik süreç Fomo, Nomofobi, Stalklama, Photolurking, Siberhondrik gibi sorunları literatürümüze sokmuştur. Her geçen gün teknolojinin (mobil cihazların, laptopların vb.) olmadığı bir dünyanın kabus olacağına inanan bir topluma evrilmekteyiz.

DİJİTAL HASTALIKLAR BAĞLAMINDA SİBERHONDRİK İLE İLGİLİ ODAK GRUP ÇALIŞMASI

Yeni medyanın gelişim göstermesiyle birlikte kullanıcıların değer yargılarının, toplumsal yapılarının, düşünce yapılarının değişme süreci teknolojinin gücünü bir kez daha göstermektedir. Kullanımından kaçılmayan ve sarıldıkça (bağımlık gösterdikçe) bireyi güçlü hissettiren bu yapı bağımlılığımızdan beslenerek zamanla güncellenmekte ve çeşitlenmektedir. Chomksy'e göre medyayı daha anlaşılır şekilde kavramak için önce medyanın toplumsal yapı içerisindeki yerine bakmak gerekmektedir (Yaylagül, 2010, s.170). Çünkü toplum tarafından kullanılan medya 'hangi amaçla ve neye hizmetle hayatlarımızda var olmaktadır' sorusunun cevabını toplum yapısı içerisinde bulmak mümkündür. İnsan yaşamının şekli ve dokusuna fazlaca katkısı olan teknolojiler insanlar tarafından tasarlandı, icat edildi ve yapıldı, yine teknolojiyi kullanan ve teknolojiyi yaratanlar tarafından şekillendirilmeye devam etmektedir (Chayko, 2018, s.7). Bu noktada insanlar tarafından oluşturulan teknolojik yapının dünyasına adapte olmak yerine, kullanımı doğrultusunda ne gibi zararlarla karşılaşılacağı tespit edilerek önlem alınması gerekmektedir. Kelly, geleceğimizi şekillendirecek 12 büyük kuvveti, oluş, bilişlenme, akış, görüntüleme, erişim, paylaşım, filtreleme, remiks, etkileşim, izleme, sorgulama ve başlangıç olarak ele almaktadır. Aynı zamanda, gelecek vaat eden bir yeni icada her zaman burun kıvıran birilerinin çıkacağını, bu icadın vaat ettikleri ne kadar büyük olursa karşı çıkanların da sesinin o kadar gür duyulacağını belirtmiştir (Kelly, 2017, s.24). Yeni teknolojiler ile birlikte karşımıza çıkan siber olayların yanı sıra en çok da kişinin sağlığını tehdit edecek duruma gelmiştir.

Gelişen teknolojinin bireyin gündelik ihtiyaçlarında kullanma durumunda dijital bağlı olarak tanımlanmasını ortaya çıkarmıştır. Etkileşimin giderek artmasıyla birlikte teknolojik gelişmeler aldatıcı fantazyaya olarak görülmekte, aynı zamanda tam gözlerimizi kamaştırarak teknolojiye olan bağlılığı arttırmaktadır. Medyanın dijital dönüşümüyle birlikte pasif kullanıcı yerini aktif kullanıcıya bırakmıştır diyebiliriz. Dijital bağımlı olma durumu ise kimyasal olmayan bir bağımlılık sürecini içerir ve eksik hissetme duygusuyla birlikte ortaya çıkan davranışsal teknoloji bağımlılığı olarak tanımlanabilmektedir (Yengin & Bayındır, Ed. Karadağ, 2019, s.108). Teknolojinin insanlığı getirdiği aşama araştırmalara konu olsa da bağımlılık süreci engel tanımayacak derecede artmakta ve küçük yaş gruplarından erişkin gruplara kadar renkli dünyasıyla bağlı olma durumunu güçlendirmektedir.

TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması kapsamında, internet kullanım oranı 2021 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde %82,6 olarak analiz edilmiştir. 2020 yılında bu oran, %79,0 olarak belirlenmiştir. İnternet kullanım oranı cinsiyete göre incelendiğinde ise; bu oranın erkeklerde %87,7 ve kadınlarda %77,5 olduğu açıklanmıştır. 2019 yılında internet kullanımı 16-74 yaş grubundaki bireylerde yaklaşık %75,3 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre internet kullanım oranlarına bakıldığında 16-74 yaş grubunda yer alan erkeklerde oran %81,8 iken kadınlarda %68,9'dur (TÜİK, 2021). Verilere bakıldığında internet kullanım oranının giderek arttığı görülmektedir.

Tablo 1. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (Kaynak: TUIK 2019).

En Son Kullanım Zamanına ve Cinsiyete Göre İnternet Kullanım Oranı (2018, 2019)						
Percentage Of Internet Usage By Latest Usage And Sex (2018, 2019)						
	Toplam Total		Erkek Male		Kadın Female	
İnterneti en son kullanım zamanı Internet latest usage	2018	2019	2018	2019	2018	2019
İnternet kullananlar Internet users	72,9	75,3	80,4	81,8	65,5	68,9
Son üç ay içinde Within the last 3 months	71,0	74,0	78,2	80,4	63,9	67,6
Üç ay ile bir yıl arasında Between 3 months and a year ago	0,9	0,6	1,0	0,5	0,8	0,6
Bir yıldan önce More than one year ago	0,9	0,8	1,1	0,9	0,8	0,6
Hiç kullanmadı Never used it	27,1	24,7	19,6	18,2	34,5	31,1

Çalışma kapsamında araştırmanın yöntemi olarak, kuramsal çerçevede literatür tarama yapılmış ve fokus (odak) grup tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul Bahçelievler ilçesinin Kocasinan semtinde ikamet eden bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Bahçelievler Devlet Hastanesi çevresinde ikamet eden rastgele yöntemle seçilmiş farklı yaş gruplarından oluşan sekiz kişiden oluşmaktadır. Örneklem dahilinde görüşme yapılan kişilerin sayısı cinsiyetleri ve meslekleri belirtilmiştir. Veri toplama tekniği

olarak kullanılan fokus grup tekniği ile elde edilen nicel ve nitel veriler bazında durum saptaması yapılmıştır. Çalışmada kullanılan odak grup tekniğinin temelini ise aşağıdaki hipotezler belirlemektedir:

H1: İnternetin hızlı ve kolay erişilebilir olması siberhondrik hastalığının artmasına neden olmaktadır.

H2: Büyük yaş grubundaki internet kullanıcılarında gençlere göre siberhondrik hastalığı daha çok görülmektedir.

H3: Hastalık belirtisi gösteren bireylerin, hastalıklarına dair olası cevap aradıkları ilk yer internetteki bilgilerdir.

Fokus grup tekniğine katılım sağlayan 8 kişiye şu sorular sorulmuştur:

1. SORU: İnternette ortalama ne kadar süre geçiriyorsunuz? En çok hangi platformda vakit geçiriyorsunuz?
2. SORU: Hastalık belirtisi gösterdiğinizde, olası teşhis için müracaat ettiğiniz ilk şey veya şeyler nedir?
3. SORU: Mevcut bir hastalığınızla ilgili (kronik hastalığınız varsa) olarak internette araştırma yapıyor musunuz?
4. SORU: Siberhondrik hastalığını daha önce duydunuz mu? Size yaptığı çağrışım nedir?
5. SORU: İnternet ortamında (forum sitelerinde) karşılaştığınız tedavi yöntemleri size güvenilir geliyor mu?
6. SORU: Teknolojinin gelişmesi ile ilgili sahip olduğunuz temel düşünceniz nedir, internet kullanımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Görüşme 5 Ocak 2022 tarihinde tesadüfi olarak seçilen sekiz kişiyle yapılmıştır. Katılımcılarla pandemi sebebiyle online konferans üzerinden görüşme yapılmış ve hazırlanan sorular ön test aşamasından geçirilerek sorulmuştur. Sorular, odak grup tekniği ile sorulmuş ve yanıtlar ses kaydına alınmıştır. Görüşmeye katılanların kişisel verilerin korunması kapsamında güvenliği için ve çekinmeden dürüst yanıtlar verebilmesi noktasında etkili olması için isimler çalışma kapsamında gizli tutulmuştur. Odak grup görüşmesine katılan kişilerin yaş aralığı 18-61 arasındadır. Görüşmeye katılım sağlayanların 4'ü kadın 4'ü erkektir. Tablo 2'de katılımcıların demografik özellikleri, kronik hastalıkları, internette geçirdikleri ortalama süre ve en çok tercih ettikleri teknoloji platformu yer almaktadır. Makalemizin etik kurulu izni İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonu'ndan 26.05.2022 tarih 2022/09 sayısı ile alınmıştır.

Tablo 2. Odak grup görüşmesine katılan kişilerin demografik özellikleri ve internet kullanım bilgileri.

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Kronik Hastalığı	Günlük İnternette Geçirilen Süre	En Çok Kullanılan Platform
1. Katılımcı	Erkek	59	İlkokul	Emekli	Şeker (Diyabet2)	2-3 Saat	Youtube
2. Katılımcı	Erkek	24	Önlisans	İç Mimar	Sinüzit	10-15 Saat arası	Online oyun yayınları (Twitch Tv)

3. Katılımcı	Kadın	61	İlkokul	Ev Hanımı	Tansiyon	1-2 Saat	Youtube
4. Katılımcı	Kadın	29	Önlisans	Drama ve Okul Öncesi Eğitmeni	Panik atak – Kronik bademcik	8-9 Saat	Instagram
5. Katılımcı	Kadın	26	Yüksek Lisans	Sağlık Yönetimi Y.L Öğrencisi	Yok	7-8 Saat	Instagram-Twitter
6. Katılımcı	Kadın	26	Yüksek Lisans	Yeni Medya Y.L Öğrencisi	Panik atak	8-9 Saat	Instagram
7. Katılımcı	Erkek	19	Lise	Öğrenci	Astım	5-6 Saat	Youtube
8. Katılımcı	Erkek	28	Önlisans	Restoratör	Reflü	7-8 Saat	Youtube

Katılımcılara birinci soru olarak internette günde ortalama ne kadar süre geçirdikleri ve en çok hangi platformda vakit geçirdikleri sorulmuştur. Katılımcılar sırasıyla 2-3 saat, 10-15 saat arası, 1-2 saat, 8-9 saat, 7-8 saat, 8-9 saat, 5-6 saat, 7-8 saat yanıtlarını vermiştir. Katılımcıların yüzde 50'si Youtube, yüzde 25'i ise Instagram platformunda zaman geçirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, kullandıkları platform dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların En Çok Kullandığı Platform Oranları

	En çok kullanılan platform	Instagram	Twitter	Youtube	Diğer (Twitch TV vb.)
Sayı:	8 katılımcı	2	1	4	1
Yüzde:	%100	%25	%12,5	%50	%12,5

İkinci soruda katılımcılara rahatsızlandıklarında teşhis koymak için müracaat ettikleri ilk şey ve şeylerin ne olduğu sorulmuştur. Sağlık Yönetimi eğitimi alan 5. katılımcı: “Öncelikle birinci basamak sağlık hizmetinden yararlandıktan sonra şikayet belirtileri geçmezse kullandığım ilaçlar hakkında araştırma yapıyorum” ifadesini kullanmıştır. 8 katılımcı ise: “Teşhis koymak gibi amacım olmasa da, sadece benden başka kişilerde de aynı hastalık belirtileri var mı diye internete başvururum” yanıtını vermiştir. Katılımcıların yüzde 50'si hastalıklarını teşhis etme aracı olarak internette araştırma yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü öncelikli olarak doktora başvururken diğer bir katılımcı sosyal çevresinde bulunan yakınlarından fikir aldığını ifade etmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Hastalık Teşhisi Müracaat Tablosu

	Hastalık teşhisinde müracaat ettikleri ilk şey veya şeyler nedir?	İnternet	Doktor	Sosyal Çevre
Sayı:	8 katılımcı	4	3	1
Yüzde:	%100	%50	%37,5	%12,5

Katılımcılara üçüncü soru olarak “Mevcut bir hastalığınızla ilgili (kronik hastalığınız varsa) olarak internette araştırma yapıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yüzde

87,5'i kronik hastalıkları ile ilgili internet ortamında araştırma yapmaktadır. Sağlık yönetimi alanında uzmanlık okuyan 5. katılımcı kronik hastalığı olmadığı için internette araştırma yapmadığını belirtmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların İnternette Hastalık Araştırma Oranları

	Mevcut bir hastalığınızla ilgili (kronik hastalığınız varsa) olarak internette araştırma yapıyor musunuz?	EVET	HAYIR
Sayı:	8 katılımcı	7	1
Yüzde:	%100	%87,5	%12,5

Dördüncü soru olarak yöneltilen, “Siberhondrik hastalığını daha önce duydunuz mu? Size yaptığı çağrışım nedir?” sorusunun cevaplarına bakıldığında katılımcıların sağlık yönetimi alanında uzmanlığını yapan 5. katılımcı dışında siberhondrik hastalığını duymadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından çağrışım olarak siber kelimesinden dolayı dijital bir süreçle ilgisi olduğu düşünülmüştür.

Tablo 6. Katılımcıların Siberhondrik Terimini Bilme Oranları

	Siberhondrik hastalığını daha önce duydunuz mu?	EVET	HAYIR
Sayı:	8 katılımcı	1	7
Yüzde:	%100	%12,5	%87,5

Katılımcılara 5. soru olarak “İnternet ortamında (forum sitelerinde) karşılaştığınız tedavi yöntemleri size güvenilir geliyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. İnternet ortamında yazılan içeriklere çok fazla güvenemediğini belirten 2. katılımcı ağır bir hastalık olmadığında bile yazılanların ağır bir vaka olarak lanse edildiğini vurgulayarak, bireyleri internete iten sebebin doktorların hastalık tedavi süreciyle ilgili detaylı bilgi vermemiş olmasının olduğunu ifade etmiştir. Yaş aralığı büyük olan kişilerin internette daha az vakit geçirmesine rağmen hastalık süreciyle ilgili paylaşılan bilgilere daha çok güvendikleri tespit edilmiştir. Video platformlarında anlatılan hastalık tedavi süreçlerine daha çok inanıldığı ve uygulamaya koyulduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre, internet ortamında aratılan hastalık detayı ile ilgili olarak, bitkisel ürün tavsiyelerinin farklı kaynaklarda da geçmesi güven veren bir tedavi olacağını düşündürmektedir. Tablo 7'ye göre katılımcıların yüzde 50'si güven duyarken, %25'i kısmen güvenilir olduğunu düşünmektedir. Yüzde 25 oranında katılımcı ise internet ortamındaki tedavi yöntemlerine güven duymadıklarını belirtmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların İnternetteki Tedavi Yöntemlerine Güven Oranı

	İnternetteki tedavi yöntemleri güvenilir geliyor mu?	GÜVENİLİR	KISMEN GÜVENİLİR	GÜVENİLİR DEĞİL
Sayı:	8 katılımcı	4	2	2
Yüzde:	%100	%50	%25	%25

Katılımcılara sorulan 6. soru ise: “Teknolojinin gelişmesi ile ilgili sahip olduğunuz temel düşünceniz nedir, internet kullanımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. 1. Katılımcı kültürel açıdan bakıldığında teknolojinin bireylerin kültürünü değiştirdiğine vurgu yapmaktadır. Teknoloji sayesinde insanların sıkılmadığını, uzakta bulunan kişilerle hızlı ulaşım sağlandığı için iletişimi olumlu etkilediğini düşünmektedir. 2. Katılımcı ise, teknoloji ile birlikte sınırsız erişim ve sınırsız bilginin var olduğuna değinerek özellikle iş yaşamında yeni istihdam yaratılması nedeniyle olumlu gelişmelere tanıklık edildiğinin altını çizmektedir. 3. Katılımcı teknoloji ile insanların farkındalık kazandığını ifade ederken, 4. Katılımcı sınırsız bilgiyi ne şekilde ve nasıl kullandığınıza vurgu yapmıştır. Özellikle interneti nasıl kullanmamız gerektiğini eğitim olarak okul öncesinden başlatmak gerektiğini ve erken yaşta verimli internet kullanımının öğrenilmesi gereken bir yetkinlik olduğuna dikkat çekmiştir. 5. Katılımcı ise: “İnternet kullanımı hızlı bir şekilde yaygınlaşarak hayatımızın her alanında yer almış bulunmaktadır. Bu kadar hızlı gelişme, toplumda bilinçsiz tüketimi beraberinde getirmiştir. Bu tüketimin doğru şekilde gerçekleşmesi için en azından ebeveynlere eğitimler verilerek, yeni nesil üzerinden doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmeleri sağlanabilir” diyerek teknoloji kullanım farkındalığının önemine dikkat çekmektedir. 6. Katılımcı; alışveriş, bilgi edinme, eğlenme gibi ihtiyaçların giderilmesinde teknolojinin kolaylık sağladığını belirterek, internet kullanımının bu doğrultuda arttığını ifade etmiştir. 7. Katılımcı, insan yaşamında teknolojinin olumlu hizmetler dışında kullanılmasının büyük sorunlar teşkil edeceğine dikkat çekmiştir. İnternet ortamında sadece kullanıcı olmanın dışında üretici olunması gerektiğine değinen 8. Katılımcı, teknolojinin gelişmesini toplumsal açıdan önemli bulmaktadır. Tablo 8’de katılımcıların teknoloji gelişim sürecini yorumladıkları ifadeler sınıflandırılmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların Teknoloji Gelişim Süreci Yorumlama Tablosu

Teknolojinin gelişmesi ile ilgili sahip olduğunuz temel düşünceniz nedir?	8 Katılımcı	Yüzde Oranı (%100)
Kişilerarası iletişimi olumlu etkilemektedir.	2	%25
Sınırsız erişim ve bilgi sağlamaktadır.	4	%50
İnsanların farkındalıklarını arttırmaktadır.	2	%25

Çalışmanın hipotezleri doğrultusunda baktığımızda hız ve kolay erişilebilirliğin siberhondrik hastalığında önemli bir etken olduğu hipotezi doğrulanmıştır. Çalışmaya göre, genç yaş grubu 50 yaş üstü katılımcılara oranla daha az internet kullanmaktadır. Büyük yaş grubunun siberhondrik hastalığına eğilimli oldukları, internet ortamındaki tedavi yöntemlerinin güvenilir geldiğini düşündükleri sebebiyle ikinci hipotezin doğrulandığı karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların mevcut hastalıkları ile ilgili olarak internet üzerinde daha çok araştırma yaptıkları ve çoğunlukla izlenen veya okunan bilgilere inandıkları analiz edilmiştir. Üçüncü hipotez olan, hastalık belirtisi gösteren bireylerin hastalıklarına dair olası cevap aradıkları ilk yer internetteki bilgilerdir ifadesi ise %50 oranında katılımcının internet cevabını vermesiyle doğrulanmıştır.

Cevaplar bazında bakıldığında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar ise medya okuryazarlığı kapsamına girmesi gereken verimli internet kullanımının nasıl olacağı ve ebeveyn denetimlerinin gelecek için büyük önem taşıdığı kanırlardır. Çalışma kapsamında teknolojiye olan ihtiyacın ve güvenin giderek arttığı ancak kontrolsüz kullanımın insan sağlığına zararlı olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Kelly, insanlara zarar verebilecek şekilde kötü niyetle kullanılamayacak hiçbir icat yoktur, en masum teknoloji bile silaha dönüştürülebilir ve dönüştürülecektir (Kelly, 2017, s.309) sözlerini kullanarak teknolojinin verebileceği zararların öngörülerek kullanılması gerektiğini sorgulatmaktadır. Ekran bağımlılığından ve yoğun teknoloji kullanımından kurtulmak için yol haritası çizen Cal Newport, dijital minimalizm ile teknoloji kullanım felsefesini geliştirmiştir. Dijital minimalistler, çevrimiçi vakti titizlikle optimize eden, teknolojik yenilikleri kaliteli bir hayatı destekleyecek araçlar haline getiren felsefeyi tanımlamaktadır (Newport, 2019, s.42). İnsan yaşamının dijitalleştiği bu süreçte, aletlere nesnelere bağlı olmanın bireylerden götürdüğü değerleri sorgulamak gerekmektedir. Teknolojik faydanın inkar edilemeyeceği bu dijital çağda, her birey farkındalığını arttırmak için yeterli düzeyde medya okuryazarı olmalıdır. Bireysel kontrollü davranış ile teknolojiyi sahiplenen ancak insanlara hükmetmesine izin vermeyerek, insan yaşamındaki yerini sınırlandırarak, bilinçli ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılan teknolojiye olan bağlılık denetim altında tutulması gereken bir olgudur. Zamanın insanlığa ait olduğunu, yeni dünya düzeninde her şeyin fazlasına sahip olmaya çalışmak yerine, daha çok ve daha çok (tüket-daha çok tüket) algısının yaşam kalitesine dolaylı olarak olumsuz etki edeceği düşünülmeli ve kullanıcıları manipüle eden bağımlılık sürecini ancak bireylerin otokontrol sağlayama yetkinliği ile en aza indirilebileceği unutulmamalıdır.

SONUÇ

Dijitalleşme, süreç içerisinde yeni bir kültür yaratan ve yarattığı kültürü geliştirerek kullanıcıların yeni okur yazarlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeniliğin kültürel yapılanmada yer edeceği düşünülmüş olsa bile, sosyo-psikolojik sorunlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Artık insanlar teknolojiyle bütünleşmiş bir yaşamın içine doğmaktadır. Dijital yerli olarak adlandırdığımız bu bireyler teknoloji ile yaşamlarına devam etmektedir. Bu durum teknoinsanın bağımlılığı olarak adlandırdığımız süreci normalleştirilmesiyle sonuçlanabilmektedir. Çünkü kullanıcılar dijital toplumun içerisinde kendilerini geliştirmekte ve bur ortamda var olmaya alışmaktadır. Geçmişten günümüze gelen kültür kavramı ise zamanla dönüşerek teknoloji bağımlılığını normalleştirir ve aksi durumunun garip karşılandığı bir toplum algısını karşımıza çıkartabilir. Teknolojinin olmadığı bir hayatı

düşünmek kabus gibi algılanarak kişileri daha çok bağımlılığa sürükleyebilir. Bu doğrultuda ciddi problemlerle karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır.

Çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmesi cevapları incelendiğinde internet ile kolaylaşan hayattan kaçamadığımız görülmektedir. Katılımcılar internet ortamının sağladığı sınırsız bilgiye ulaşmanın doyumunu ile kendi sağlık durumlarını dahi bu ortamda araştırmaktadır. İnternette hastalık araştırması yaptığımız bu durum çağımıza siberhondrik hastalığı kavramını sokarak, aslında hastalık türlerimizin bile değişim gösterdiğini gözler önüne sermektedir. Görüşmeye katılanlar, hastalıklarını internette araştırmalarına sebep olarak; doktorun yeterli olarak bilgi vermediğini, çoğu zaman hastalığının ciddi olmadığını düşünüp üşendiklerini, daha kolay ve hızlı tedaviye ulaşabileceği düşüncesinde olduklarını, hastalığının hangi polikliniğe girdiğini bilmediği için internet araştırmasına yöneldiklerini belirtmiştir. İletişim kurma yöntemlerimizin bile çeşitlendiği internet ortamında, birey birçok farklı nedenle kullanım sağlamak ve belli oranda kendilerini doyuma ulaştırmaya çalışmaktadır. Ancak burada unutulmaması gereken nokta, küreselleşme ile değişen ihtiyaçlarımız ve tüketim alışkanlıklarımızın ne olduğudur. İnternete olan ihtiyacımız, kendimizi gerçekleştirme çabamızdan, sosyal bir hayatımız olması açısından veya yalnız teknoloji ile olduğumuz baş başa ortamın keyif vermesinden, bilgiye ulaşmanın daha hızlı olmasından, içimizi döktüğümüz sosyal mecraların bizleri arındırdığından olabilir. Süreç içerisinde kendisine olan çekim gücünü her geçen gün arttıran teknoloji dünyası bizleri kullanıcı olmaktan çıkartıp, kullanılan bir piyon olmaktan kaçamayan kişileri ortaya çıkartabilmektedir. Yaşamın bir parçası haline gelen teknolojiyi insanların ortaya çıkardığı, kullandığı, tükettiği ve çöpe atabildiği çoğu zaman unutulmaktadır. Değişen ve dönüşen teknoloji dünyası, hayal bile edemediğimiz düşüncelerimizi gerçekleştirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanallığın gerçeklikten ayırt edilemediği bu dünyada, birey teknoloşarak ihtiyaçlarını bu doğrultuda belirlemekte ve teknolojiye kendini bağlamaktadır. Farkında olmadan kendimizi kaybettiğimiz teknoloji denetimini ancak bizler sağlayabiliriz. Özellikle medyayı doğru ve anlaşılır okumak bu sürecin ilk basamağı olmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi çok küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır. Çünkü günümüz çocukları hatta bebekleri, birçok yaşamsal ihtiyacını öğrenmeden teknolojiyi kullanabilmektedir. Henüz eğitim hayatına başlamayan bireyler, okur-yazar bile olmadan video platformlarını kullanabilmekte ve dijital oyunlar oynayabilmektedir. Çalışma bazında bakıldığında da video platformlarının en çok kullanıldığı tespit edilmiştir. İşitsel ve görsel olarak nitelendirdiğimiz bu platformlar hareketliliğin olduğu bir yapıya sahip olması ve çeşitliliği ile bireylerin Youtube gibi mecralara daha çok yönelim göstermesinin temelini oluşturmaktadır.

Yeni medyayı doğru kullanabilmek ve bağımlılık sürecini verimli yönetebilmek için medya okuryazarlığı derslerinin literatürü genişletilmelidir. Özellikle teknoloji bağımlılığı ile ilgili olarak ortaya çıkan tüm dijital hastalıklar ve internet kullanım verimliliği içeren konular eğitim sürecine de dahil edilmelidir. Zamanın ve hız kavramının tutulmadığı, sabitlenemediği bu dijitalizm sürecinin içerisinde bireylerin sağlığının olumsuz yönde etkilenmemesi için yeterli eğitim ve denetim sağlanması büyük önem taşımaktadır. Sağlık sektöründe teknoloji bağımlılığı ile ilgili açılan kliniklerin duyuruları yeterli düzeyde yapılmalı, bilinçli internet ve mobil kullanımına ilişkin olarak yapılan sempozyumlar kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Eğitim sektöründe çok küçük yaşlarda başlayan teknolojik alet kullanımı ile ilgili ebeveyn denetim merkezleri oluşturularak, ebeveynler sürece dahil edilerek gereken teknoloji kontrolünün sağlanması için bilinçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Teknolojik yapıların bizi götürdüğü

bazı çıkmazları görmek yerine, kar amacı güden büyük teknolojik şirketlerin manipülesi ile her zaman tüket ve daha çok tüket mantığıyla yaşamaya mahkum edilmiş bireyler olmaktan ne yazık ki kaçamamaktayız. Nefret ve korku yayma gücüne sahip olan bu teknolojik yapının faydalarının yanı sıra zarar verebileceği oluşumlar da öngörülmalıdır. Günümüzde teknolojiyi üretenler hegemonyası bizlere teknolojinin bambaşka dünyasını sunarak geriye manipüle edilen beyinleri bırakmaktadır. Kendi isteğimiz doğrultusunda sistemlere girdiğimiz verilerin, analiz edilerek ve hedefli mesaj tekniği ile bizlerin algılarına yön veren bizleri bombardımana tutan mesajlara dönüşebilmesi gerçeği ile karşı karşıya olduğumuz unutulmamalıdır. Bu doğrultuda düşündüğümüzde yeni dijital ortamlarda birey “manipüle edilir miyim?” ve “bu teknolojik yapı beni bağımlılığa sürükler mi?” diye düşünerek davranış sergilemeli, aynı zamanda bilinçli bir medya okuryazarı olarak bu platformları kullanmalıdır. Katılımcı olduğumuz bu yapının içerisinde bizlerin, katılımcılık kavramının içerikleri sorgulayan, irdeleyen, üretebilen, paylaşabilen, kendi isteği doğrultusunda yayabilen özelliklere sahip olduğunu unutmadan hareket etmemiz gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alter, A. (2018). *Karşı konulmaz*. Paloma Yayınevi.
- Baldini, M. (2000). *İletişim tarihi*. (Batuş, G. Çev.). Avcıol Basım Yayın.
- Batu, M., & İplikçi, H. G. (2018). Yeni medya rahatsızlıkları: yeni nesil medyaya farklı bir bakış. *COAEF'18 IV. International Conference on Applied Economics and Finance & Extended With Social Sciences*, November 28-29-30 / 647.
- Binark, M., & Fidaner, I. B. (Der.). (2011). *Cesur yeni medya*. Alternatif Bilişim.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür. Birinci Cilt: Ağ toplumunun yükselişi*. İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: internet bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Chayko, M. (2018). *Süper bağımlı*. (Bayındır, B. Yengin, Y. Bayrak, T. Çev.). Der Yayınları.
- Dijk, J. V. (2006). *The network society social aspects of new media*. 2. Edition, Sage Publications Ltd.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş*. (İrvan, S. Çev.). Pharmakon Kitap.
- Ford, M. (2018). *Robotların yükselişi*. Kronik Kitap.
- Güngör, N. (2018). *İletişim kuramlar ve yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Irmak, A.Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi* 27(2), 128-137.
- Jenkins, H. (2016). *Cesur yeni medya*. (Yeğengil, N. Çev.). İletişim Yayınları.
- Kelly, K. (2017). *Büyük teknolojik dönüşüm*. Türk Hava Yolları Yayınları.

- Laughey, D. (2010). *Medya çalışmaları*. (Toprak, A. Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Markoff, J. (2017). *Sevgi dolu makineler*. İstanbul Gedik Üniversitesi.
- McLuhan, M. & Povers, B. (2001). *Global köy*. (Öcal Düzgören, B. Çev.). Scala Yayıncılık.
- Netchitailova, E. (2018). *Yeni medya kuramları (flaneur, aylak ve empatik işçi)*. ss.2-20. (Aydoğan, F. Ed.). Der Yayınları.
- Newport, C. (2019). *Dijital minimalizm*. Metropolis Yayıncılık.
- Postman, N. (2016). *Teknopoli*. Sentez Yayıncılık.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. (Aslay, Y. Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2015). *Bağımlılık sanal veya gerçek*. Timaş Yayınları.
- Tekayak, H. V., & Akpınar, E. (2017). Tıp alanında yeni bir dönem: Dijital çağda doğan yeni hastalıklar. *Eurasian Journal Of Family Medicine/Avrasya Aile Hekimliği Dergisi*, 6(3), 93-100.
- Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Dost Kitabevi.
- Törenli, N. (2005). *Yeni medya, yeni iletişim ortamı*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- TÜİK, *Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması*, 2021. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Ünal, A. T. (2020). *Sosyal medya etkileri-bağımlılığı-ölçülmesi*. Der Yayınları.
- Virilio, P. (2003). *Enformasyon bombası*. Metis Yayınları.
- We Are Social 2021 raporu. (2022, Ocak). *2021 Türkiye internet kullanımı ve sosyal medya istatistikleri*. <https://dijilopedi.com/2020-turkiye-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>
- Yavuz, M. (2014, Ağustos). *Siberhondrik nedir, nasıl bir hastalıktır*. <https://hthayat.haberturk.com/saglik/haber/1022931-siberhondrik-nedir-nasil-bir-hastaliktir>
- Yaylagül, L. (2010). *Kitle iletişim kuramları, egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Dipnot Yayınları.
- Yengin, D., & Bayındır, B. (2019). *Dijital hastalıklar (dijital bağ(ım)lı)*. ss.85-115. (Karadağ, G. H. Ed.). Der Yayınları.
- Yengin, D. (2012). *Dijital oyunlarda şiddet*. Beta Yayınları.
- Yengin, D. (2014). *Yeni medya ve dokunmatik toplum*. Derin Yayınları.
- Yıldırım, S., & Kışioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: nomofobi, netlessfobi, fomo. *SDÜ Tıp Fak. Dergisi*, 25(4), 473-480.



Uzaktan Eğitime Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerinin Metaforik Olarak İncelenmesi

Metaphorical Analysis of Secondary School Students' Views on Distance Education

Ergün Çakır^{1*}

Emre Er²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Teacher, MEB, Turkey

milliegitim56@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9371-5643>

² Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Yıldız Teknik University, Turkey

emreer@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9084-6768>

Makale geliş tarihi / First received : 16.05.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 29.06.2022

162

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların makaleye katkısı eşit düzeydedir.

2- Bu çalışma Doç.Dr. Emre ER danışmanlığında Ergün Çakır tarafından tamamlanan “Uzaktan Eğitime Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerinin Metaforik Olarak İncelenmesi” dönem projesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Çünkü makale verileri 2020 yılından önce toplanmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 13%

Atıf bilgisi / Citation:

Çakır, E. &Er, E. (2022) Uzaktan eğitime yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin metaforik olarak incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 162-175.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmaktır. Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerinin metaforik olarak incelendiği mevcut çalışmada, uzaktan eğitime yönelik olarak katılımcıların özgün deneyimlerine ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Metaforik çalışmalarda katılımcıların bildikleri kavramlardan yararlanarak benzetme yapılması beklenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2020-2021 yılları arasında Ankara'da öğrenim görmekte olan 64 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesinde sırasıyla kodlama, örnek metafor derleme, kategori oluşturma, geçerlik ve güvenirlik, ve analiz aşaması adımları izlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre dört kategori altında otuz sekiz metafor oluşturulmuştur. Elde edilen metaforlar öğrencilerin uzaktan eğitimin teknik, sosyal ve psikolojik özellikleri açısından değerlendirmelerde bulduklarını ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerinde ekonomi, duyu, teknolojik/akademik ve başa çıkmanın önemi vurgulanmıştır. Uzaktan eğitimin sağladığı çeşitliliğe tüm çocukların ulaşabilmesi için okullarda bilişim teknolojileri öğretmenlerine çocuklara internet ortamında eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan içerik ve uygulamalara nasıl ulaşabilecekleri konusunda yardımcı olmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler

Uzaktan eğitim, metafor, ortaokul

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal students' metaphors about the concept of distance education. In the present study, in which students' views on distance education were analyzed metaphorically, inferences were made regarding the original experiences of the participants regarding distance education. The study group of the study consisted of 64 primary school students selected by easy sampling method and studying in Ankara between the years 2020-2021. Content analysis was carried out with the data obtained in the research. In the analysis of the metaphors developed by the students, the steps of coding, sample metaphor compilation, category creation, validity and reliability, and analysis were followed, respectively. Thirty-eight metaphors were created under four categories according to the findings. The metaphors obtained revealed that the students made evaluations in terms of the technical, social and psychological characteristics of distance education. In student opinions, the importance of economy, emotion, technological/academic and coping was emphasized. In order for all children to reach the diversity provided by distance education, it is recommended that information technology teachers in schools assist children in how they can access synchronous or asynchronous online content and applications.

Keywords

Distance education, metaphor, secondary school

GİRİŞ

Covid-19 salgını ile birlikte okulların bir süreliğe kapalı kalması nedeniyle uzaktan eğitim uygulamaları yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Söz konusu uygulamaların, eğitim-öğretim alt yapısının yetersiz olması, öğretmen ve öğrencilerin yeni sürece yeterince hazır olmamaları ve müfredatın yeterince esnek olmaması gibi nedenlerle yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Türkiye’de 16 Mart 2020 itibariyle okullar tatil edilmiş, pandemi sürecinin uzaması ile eğitim öğretim uzaktan eğitim ile devam ettirilmiştir. Bazı TV yayınları, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve interaktif eğitime olanak sağlayan çeşitli uygulamalar kullanılarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinin verimli yürütülmesi amacıyla öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiş ve okullarda alt yapı iyileştirme çalışmaları başlatılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinin farklı eğitim kademelerinde etkililiğini inceleyen birçok araştırma yapılmış olup söz konusu çalışmalarda uzaktan eğitim ile acil durum eğitiminin kavramsal olarak birbirinin yerine kullanılması, öğrencilerin derse ilgilerinin sağlanmasına yönelik yapılması gerekenler, öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin uzaktan eğitime yükledikleri anlam üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Adak ve Koç, 2022; Çetin ve Akduman, 2022; Elçiçek, 2022; İçme, Yıldırım ve Büyük, 2022; Tonkuş ve Bakırhan, 2022). Söz konusu çalışmalarda uzaktan eğitimin öğretimsel, altyapısal ve pedagojik özelliklerine ilişkin çıkarımlar yapılmaktadır. Bununla birlikte pandemi dönemi uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğrencilerin sosyal etkileşimlerden uzak kalmaları, okulun açık ve örtük işlevlerinin yerine getirilememesi ve bireysel iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğrenme kaynağının farklı fiziksel mekanlarda eş zamanlı veya ayrı zamanlarda yürüttükleri bir eğitim sürecidir (Allen ve Seaman, 2017). Başka bir anlatımla uzaktan eğitimin temel amacı büyük kitlelerin ihtiyaç duydukları eğitime mekân ve zaman engeli olmadan erişmesi olarak tanımlanabilir (Elkatmış ve Tanık, 2022).

Uzaktan eğitim deneyimi yaşayan öğrenciler ilk kez bu kadar yoğun ve sistematik bir dijitalleşmeye maruz kalmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler evde eğitim görmesinin gerçekliği ile yüz yüze gelmiştir. İstedikleri zaman soru sormadıkları ve eğitim-öğretim süreçlerinin sadece ebeveynlerin doğrudan yönlendirmesiyle mümkün olduğu için öğrenciler kendilerini geleneksel eğitim ortamlarından farklı bir ortamda bulmuşlardır.

Uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerinin metaforik olarak incelendiği mevcut çalışmada, uzaktan eğitime yönelik olarak katılımcıların özgün deneyimlerine ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Metaforik çalışmalarda katılımcıların bildikleri kavramlardan yararlanarak benzetme yapılması beklenmektedir. Uzaktan eğitimin ne olduğu ve nasıl yürütüldüğüne ilişkin görüşlerin benzetme yoluyla incelendiği araştırmada, öğrencilerin deneyimlerine yönelik çıkarım yapılması amaçlanmıştır.

Kriz döneminde çok hızlı bir şekilde ortaya çıkan ve eğitim alanı için yeni bir durum olan uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin karşılaştırılması kaçınılmaz bir araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmada ilköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerine olan metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin değişen algıları geleceğe değer ve bulgu aktarmak adına da önem arz etmektedir. Öğrencilerin deneyimleriyle oluşan bakış açılarının metaforlar yoluyla literatüre fayda sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların uzaktan eğitimde yaşanan sorunların anlaşılması ve çözüm önerisi üretilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim süreçlerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Söz konusu metaforlar hangi kategoriler altında incelenebilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğrencilerin, uzaktan eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar ile belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış ve çalışmada metaforik veri analiz kullanılmıştır. Metaforik çalışmalarda kapsamlı bulgular elde edilmesi mümkün olmakla birlikte sosyal bir fenomene ilişkin algıların anlaşılması ve karşılaştırılması açısından önemli görülmektedir (Patton, 2014; Silman ve Şimşek, 2006). Bununla birlikte mevcut çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni ile deneyim, algı ve eğilimlerin detaylı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada olgubilim kullanılmasının temel gerekçesi uzaktan eğitimi doğrudan deneyimleyen öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitim ile öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda 38'si kadın; 26'sı erkek olmak üzere toplam 64 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla, "Uzaktan eğitim gibidir; çünkü" ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış

form kullanılmıştır. Veri toplama formunun oluşturulmasında iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri alındıktan sonra çalışma grubuna dahil olmayan üç katılımcı ile uygulama yapılmıştır.

Pandemi sürecinde yüz yüze eğitim gerçekleştirilemediği için form öğrencilere elektronik ortamda ulaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesinde sırasıyla kodlama, örnek metafor derleme, kategori oluşturma, geçerlik ve güvenilirlik, ve analiz analizi aşaması adımları izlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edebilirlik için bazı metotlar kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). İnanırıcılık için katılımcı görüşleri kağıda geçirildikten sonra, tekrar gözden geçirilmesi için katılımcıya geri gönderilerek doğruluğu teyit ettirilmektedir. Araştırmanın her aşaması şeffaf bir düzeyde katılımcı ile paylaşılmaktadır. Araştırmanın tutarlılığı için; görüş birliğinden yararlanılmaktadır. Elde edilen bulgular, uygun bir ortamda uzman kişilere teyit ettirmek amacıyla tartışmaya sunulabilmektedir.

Araştırma sonunda elde düzenli bir veri olması adına sınıflandırma ve ayıklama işlemi uygulanmaktadır. Öncelikle boş bırakılan formlar değerlendirme dışında alınmaktadır. Geriye kalan ifadeler alfabetik bir şekilde sınıflandırılmaktadır. Geçersiz sayılan mantık dışı metaforlar da veri içinden çıkarılır. Örneğin; “uzaktan eğitim bir kuş gibidir uçar tutamazsın.” Bu ve buna benzer hiçbir sınıflamaya dahil olmayan metaforik ifadeler verilerin doğru anlaşılması adına çıkarılmıştır. Elde edilen verilerden geçersiz sayılan ifadeler ayıklandıktan sonra geriye kalan metaforlar numaralandırılıp alfabetik olarak oluşturulmuştur. Toplamda 38 farklı metafor oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitim hakkında 38 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcılar tarafından en sık tekrarlanan metaforlar şunlardır; televizyon izlemek (f=10), dizi izlemek (f=5), işkence (f=3), kafa karışıklığı (f=3) ve ceviz (f=3). Araştırma bütününde katılımcıların ürettikleri tüm metaforlar, bu metaforlara ait frekans ve yüzdelikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin ürettikleri metaforlar.

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	F
1	Televizyon izlemek	10	11	Yabancı ülkede yaşamak	2
2	Dizi izlemek	5	12	Sessiz sinema	2
3	Tatile gitmek	3	13	Parçaları eksik yapboz	1
4	Ceviz	3	14	Yalnızlık	1
5	Kafa karışıklığı	3	15	Zorluklarla mücadele etmek	1
6	İşkence	3	16	Sayfaları eksik kitap	1
7	Uzaktan aşk	2	17	Deniz ayakkabısı	1
8	Sanal sevgi	2	18	Çileli bir süreç	1
9	Tatil	2	19	Çok sevilen yemeğin yanması	1
10	Askerlik	2	20	Kelle paça çorbası	1
21	Telefon	1	30	Pencereden denize bakmak	1
22	Lidersiz ordu	1	31	Boş ders	1
23	Anlaşmazlık	1	32	Küçük Emrah izlemek	1
24	Türev	1	33	Trip atan sevgili	1
25	Yağsız içli köfte	1	34	Memleketten uzak kalmak	1
26	Aç ayı	1	35	Hapishane	1
27	Boşluğa düşmek	1	36	Uçan balon	1

28	Boşa kürek çekmek	1	37	Su	1
29	Oyun	1	38	Yemeğe bakmak	uzaktan 1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcılar birbirinden bağımsız 38 metafor geliştirmişlerdir. Yapılan analizde her metafor verilmek istenen nihai mesaj açısından değerlendirilerek 3 kavramsal kategoriye ayrılarak değerlendirmeler sürdürülmüştür. Tablo 2’de Teknolojik/Akademik kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Teknolojik/Akademik kategorisi altındaki metaforlar

Metafor	Frekans	Gerekçesi
Televizyon izlemek	10	Takıldığımız yerleri doğru düzgün soramıyoruz, uygulama yapamıyoruz.
İşkence	3	Masa başında saatlerce kalmak beni çok yoruyor, ne ödevi bitiyor ne internet kesilmeleri
Kafa karışıklığı	3	Çalıştığın bilginden emin olamıyorsun, hepsi birbirine karışıyor
Sessiz sinema	2	Karşıda biri sürekli bir şeyler anlatıyor ama anlamıyoruz ne anlattığını
Yabancı ülkede yaşamak	2	Ne anlatılıyor ne yaşanıyor hiç anlamıyoruz
Çoksevilen yemeğin yanması	1	Sürekli beklersin, hayalini kurarsın, önüne gelir ama beklediğin gibi değildir.
Kellepaça çorbası	1	Çok faydalı fakat bana göre lezzetli değil. Uzaktan eğitim de gereklidir ama çok etkili değil
Lidersiz ordu	1	Ortalıkta ne yapacağını bilmeyen bir sürü öğrenci var, etraf savaş alanı.
Anlaşmazlık	1	Çünkü hiçbir şey anlamıyorum.
Türev	1	Anlaşılması zor

Yağsız içli köfte	1	Bir şeyler öğreniyoruz ama tadı yok hiçbir şeyin, yağsız içli köfte gibi
Boşluğa Düşmek	1	Bir anda bambaşka bir sistem ile karşı karşıya kaldık
Deniz ayakkabısı	1	Olmasa da olur çünkü youtube var
Çileli bir süreç	1	Ödevler çok fazla ve dersler çok verimsiz.
Uçan balon	1	Öğrendiğimiz her şey havada kalıyor
Boşakürek çekmek	1	Çabalıyor tüm derslere giriyoruz ama olmuyor
Su	1	Akar geçer, kalıcı değil
Oyun	1	İsteddiğimiz zaman derse erişebiliyoruz ve istemediğimiz zaman ise bahaneler üretip gitmiyoruz

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin 33'ü *Teknolojik/Akademik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 17 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlardan tamamının olumsuz tutumu yansıttığı görülebilmektedir. Bu kategoride özellikle televizyon izlemek (f=10), işkence (f=3), kafa karışıklığı (f=3), sessiz sinema (f=2) ve yabancı ülkede yaşamak (2) metaforlarının ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Televizyon izlemek öğrenciler için ders dinlemek ile eşdeğer olduğu anlaşılmaktadır. Bu tabloda öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen derslerin verimsiz olduğu vurgulanmaktadır.

Tablo 3'te *Duygusal* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Duygusal kategorisinin altındaki metaforlar

Metafor	Frekans	Gerekçesi
Dizi İzlemek	5	Göz teması kuramıyoruz
Uzaktan aşk	2	Bağlantı problemleri yaşıyoruz.

Sanal sevgi	2	Gerçek sevginin yerini tutmaz.
Tatile gitmek	2	Çok rahat, evde daha fazla vakit geçirip, istediğimi giyip derse katılabiliyorum.
Askerlik	2	Evine (okula) gitmek için gün sayıyoruz.
Zorluklarla mücadele etmek	1	Elinden gelenin fazlasını yapman gerekiyor, kendi ayakların üzerinde durmayı öğretiyor.
Sayfaları eksik kitap	1	Yapılan her şey yarım yamalak ve anlaşılması güç.
Pencereden denize bakmak	1	Denizi görüyorsun ama kokusunu ve sesini duyamıyorsun.
Yalnızlık	1	Bazı insanlar yalnızlığı sever bazıları sevmez.
Küçük izlemek	Emrah 1	Dersleri hep boynu bükük dinliyorum. Arkadaşlarımı çok özledim
Boş ders	1	Öğretmen dersteymiş gibi hissetmiyorum.
Trip atan sevgili	1	Duyuyorsun ama anlamsızdır.
Memleketten uzak kalmak	1	Uzaklaştıkça elimizde olan değerleri kaybediyoruz.
Aç ayı	1	Çalışmıyoruz, hiç motive olamıyoruz.
Hapishane	1	Mahkûm gibi sürekli bilgisayar başındayız
Yemeğe bakmak	uzaktan 1	Yemeği görüyorsun, ihtiyacın olduğunu biliyorsun ama tadına bile bakamıyorsun.

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrencilerden 24’ü *Duysusal* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 16 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride özellikle dizi izlemek (f=5), uzaktan aşk (f=2), sanal sevgi (f=2), tatile gitmek (f=2) ve askerlik (f=2) metaforların ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Bu tabloda öğrenciler gerçek olgulardan söz etmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumsuz taraflarından biri de yetersiz uyarılma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4'te *Ekonomik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4. Ekonomik kategorisi altındaki metaforlar

Metafor	Frekans	Gereğesi
Tatile gitmek	3	Sadece imkanı olanlar faydalanabiliyor
Ceviz	3	Teknolojik imkana sahip olmayan insanlar cevizin sert kısmıyla karşılaşır ama imkanı olanlar cevizin içi gibi faydalı ve lezzetli kısımla karşılaşır
Telefon	1	İstediğın zaman istediğın yerden ulaşıyorsun. Zamandan tasarruf
Parçaları eksik yapboz	1	Hep bir şeyler eksik kalıyor. Kimimizde tablet yok kimimizde internet

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerden 8'i *Ekonomik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 4 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride tatile gitmek (f=3) ve ceviz (f=3) metaforlarının ön plana çıktığı görülebilmektedir. Bu bağlam da denilebilir ki ekonomik koşullar öğrencilerin kavramlar hakkındaki görüşlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Sosyal çevrelerinin izin verdiği ölçüde yorumlama haklarını genel itibarıyla olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak içinde yaşadıkları toplumdaki olumsuz yönde etkilenmektedir. Maddi durumun "parçaları eksik yapboz" metaforuna dönüşmesi bunun göstergesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma; öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorlukları ve buna ilişkin gerekli değişiklikleri göstermesi bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitim algıları olumsuz yöndedir. Olumsuz metaforik ifadeler şöyle sıralanabilir: yalnızlaştırma, verimsizlik, bireysel çaba, etkileşimsizlik ve maddi sıkıntıdan kaynaklı derse katılım zorluğu. Buna göre öğrenciler uaktan eğitim sürecinde psikolojik ,öğretimsel ve ekonomik olarak birden çok sorunla aynı anda başa çıkmak zorunda kalmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler uzaktan eğitimin bireysel çaba gerektirdiğini düşünmektedir. Herhangi bir şeyi öğrenmek için bireysel çaba her durumda gereklidir. Uzaktan eğitim süreci içinde özellikle eş zamanlı olmayan derslerde öğrenmek için bireysel çabanın oldukça önemlidir. .Bahçeşehir Üniversitesi'nin (BAU, 2020) salgın dönemi uzaktan eğitim raporunda ortaokul ve lise öğrencilerinin %51'inin

güdülenmekte (motive olmakta) zorlandıkları belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel çaba konusunda olumsuz metaforlar geliştirmiş olmasını desteklemektedir. Bununla birlikte Uşun (2006), uzaktan eğitimin sınırlılıklarından birinin özerk çalışma konusunda deneyimi olmayan öğrenciler için uzaktan eğitimin yeterince etkili olmayacağını belirtmektedir. Yüzde yüz uzaktan eğitimi ilk kez deneyimleyen ortaokul öğrencilerinin bireysel çalışma konusunda yeterince deneyimi olmadığı düşünülebilir. Bu durum da öğrencilerin uzaktan eğitimi bireysel çaba gerektiren bir özellikte algılamalarını açıklamaktadır.

Öğrenciler uzaktan eğitimin kişisel özelliklerinden, internet erişiminden kaynaklı sınırlılardan, ders süresinden ve denetim/kontrol mekanizmasının olmayışından dolayı verimsiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. BAU (2020) raporuna göre ortaokul ve lise öğrencileri uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını ve öğrenci öğrenmesini kolaylaşdırmadığını düşünmektedirler. Nitekim bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Öğrenciler uzaktan eğitimi etkileşimsiz, sanal ve yalnızlaştırıcı olarak algılamaktadırlar. Yaş grubu dikkate alındığında, öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları görülmektedir. Bu dönemin en belirgin özelliği kimlik gelişimidir (Erikson, 1968). Öğrenciler bir sosyal grup içinde etkileşimde bulunarak kendilerini tanıyacak ve tanımlayacaklardır. Özellikle salgın önlemleri kapsamında sokağa çıkma yasağının olduğu süreç içinde uzaktan eğitimi deneyimleyen öğrencilerin yalnız hissediyor olması normaldir. Uzaktan eğitimin sağladığı çeşitliliği, öğrencinin öğrenme amaçları doğrultusunda kullanılabilmesi için öğrencinin öğrenmek için içsel güdülenmeye sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen ya da öğrenci için danışman olan başka birinin yönlendirmesi de bu çeşitliliğin farkına varılmasında ve kullanılmasında önem taşımaktadır.

Çalışmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1-Öğrenciler için teknolojik destek noktaları oluşturulabilir.
- 2-Öğrencilere teknoloji kullanım eğitimleri verilebilir
- 3-Uzaktan eğitim dersleri arasına rehberlik dersleri eklenerek öğrencilerin motivasyon düzeyleri yükseltilebilir.
- 4 -Uygulamalı dersler için simülsayon programları geliştirilebilir.
- 5- Öğrenciler için uygun görülen bu konunun öğretmenler için yapılması konu hakkında daha detaylı bir bilgi ortaya çıkarabilir.

Uzaktan eğitimin sağladığı çeşitliliğe tüm çocukların ulaşabilmesi için okullarda bilişim teknolojileri öğretmenlerine çocuklara internet ortamında eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan içerik ve uygulamalara nasıl ulaşabilecekleri konusunda yardımcı olmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimi verimsiz ve etkileşimsiz olarak düşünmelerinin önüne geçmek için öğretmenlere uzaktan eğitim platformlarını etkili kullanmaları için hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimin yalnızlaştırıcı algısından sıyrılması için hibrit bir modelin benimsenmesi önerilmektedir

Bu süreci yaşayan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve bunun örgütsel davranışlarında bir etkisinin olup olmadığının araştırılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adak, M. M., & Koç, M. (2022). COVID-19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrolment report*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Cameron, L., & Maslen, R. (2010). *Metaphor analysis*. London: Equinox.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Deant-Read, C. H., ve Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? metaphor and symbolic activity. 8(3), 227-242.
- Elkatmış, M., & Tanık, M. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları "Kırıkkale Üniversitesi Örneği". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıhafızlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And Images. *Educational Research*, 28,77-92.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2). 917-931.
- Kendall, J. E., & Kendall, K. E. (1993), Metaphors and methodologies: Living beyond the systems machine. *MIS QUARTERLY*, 17 (2), 149-171.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). *Metaphors and dimages of classrooms*. Kapa Delta Pi Record, 41(4), 172-175.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA:Sage

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Images of Organization). Çev, Gündüz Bulut, İstanbul: MESS Yayınları.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evulation and research methods* (3rded.). THOUSAND OAKS, CA: SAGE.
- Sanders, P. (1982). Phenemology: A new way of wieving organizational research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127-131.
- Short, D. C. (2000). Analysing metaphor in human resource development. *Human Resource Development International*, 3(3), 323-341.
- Sönmez, V., & Alacapınar, V.G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- TDK (2011). Büyük Türkçe sözlük. TTP://WWW.TDKTERİM.GOV.TR/BTS/.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
- Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). Themagic Of Metaphor. The Caroline Newsletter. <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html> (Erişim Tarihi: 20.06.2017).
- Tonkuş, M. B., & Bakırhan, C. (2022). Uzaktan Eğitimin Uygulamalı Alanlarda Eğitim Gören Öğrencilerin Anksiyete Düzeyine Etkisi. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, 2(1), 7-18.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 129-145.
- Willis, B. D. (1993). *Distance education: A practical guide*. New Jersey: Educational Technology.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Göstergelerinin Uygun Anlamlandırılmaları Üzerine

On the Appropriate Interpretation of Revealed Comparative Advantage Indexes

Ayşenur Avar^{1*}

Adil Korkmaz²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
PhD Student, Akdeniz University, Turkey

aysenuravar@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6657-3552>

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Akdeniz University, Turkey

adilkorkmaz2003@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2432-518X>

Makale geliş tarihi / First received : 27.04.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 07.07.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Yazarların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 06%

Atıf bilgisi / Citation:

Avar, A. ve Korkmaz, A. (2022). Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin uygun anlamlandırılmaları üzerine. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 176-202.

ÖZ

Bu çalışmada Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi ile ondan artan bir işlev aracılığı ile türetilen kimi açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin nasıl anlamlandırılması gerektiği konusu incelenmiştir. Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinden artan bir işlev aracılığıyla türetilen açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri arasında logaritmik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi ile simetrik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi başlarda gelir. Ağırlıklandırılmış açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi de tek ülke için hesaplanması koşulu altında yukarıda anılan göstergeler listesine eklenebilir. Bu göstergelerle ilgili inceleme hem kuramsal hem de görgül niteliktedir. Uygun anlamlandırmayı belirlemek için kuramsal incelemede kullanılan araç korelasyon çözümlemesidir. Aynı amaçla görgül incelemede kullanılan araç ise 2020 yılı için ISIC (Rev. 4) sınıflandırmasına göre Türkiye imalat sanayiinin dört basamaklı alt sektörlerine ilişkin dış ticaret verileriyle gerçekleştirilen korelasyon hesaplarıdır. Hem kuramsal hem de görgül incelemeye göre elde edilen bulgular şöyledir: Yukarıda dile getirilen kapsamdaki herhangi iki gösterge birbirlerine doğrusal olarak bağlı ise sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlıdır, değil ise öyle değildir; bununla birlikte söz konusu iki gösterge birbirlerine doğrusal olarak bağlı olsalar da olmasalar da sırasal ölçü anlamlandırmasına göre herhangi bir koşul altında olmaksızın; iki-sınıfsal ölçü anlamlandırmasına göre ise nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında yetkin bir biçimde tutarlıdır.

Anahtar kelimeler

Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük, Tutarlılık, Korelasyon, Artan İşlev

ABSTRACT

In this study, the issue of how Balassa's revealed comparative advantage index and some revealed comparative advantage indexes derived from it by an increasing function should be interpreted has been analyzed. Among the referred indexes derived from Balassa's revealed comparative advantage index by an increasing function, logarithmic revealed comparative advantage index and symmetric revealed comparative advantage index come first. The weighted revealed comparative advantage index under the condition that it is calculated for only a given country can also be added to the above-mentioned list of indexes. The analysis related to these indexes is both theoretical and empirical. The tool used in the theoretical analysis to determine the appropriate interpretation is correlation analysis. The tool used in the empirical analysis for the same purpose is the correlation calculations made with the foreign trade data of the four-digit sub-sectors of the Turkish manufacturing industry for 2020 according to the ISIC (Rev. 4) classification. The findings obtained according to both theoretical and empirical analysis are as follows: If any two of revealed comparative advantage indexes within the context mentioned above are linearly dependent on each other, they are perfectly consistent as a cardinal measure, otherwise they are not; however, whether or not the said two indicators are linearly dependent on each other, without any condition according to the ordinal measure interpretation and under the condition that neutral points of the two indexes are compatible according to the dichotomous measure interpretation, both of them are perfectly consistent.

Keywords

Revealed Comparative Advantage, Consistency, Correlation, Increasing Function

GİRİŞ

Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük (*revealed comparative advantage*) ilk kez Balassa (1965) çalışmasında dile getirilen bir kavramdır. Bu kavram, uluslararası iktisat yazınının temel kavramlarından biri olan karşılaştırmalı üstünlük (*comparative advantage*) kavramı ile yakından ilişkilidir. O nedenle söz konusu kavramın ne olduğunu anlayabilmek için önce Ricardo'nun karşılaştırmalı üstünlük kavramı üzerinde durmak gerekir. Ricardo; iki ülkeli, iki mallı ve iki üretim etmenli bir dünyada ticaretin her iki ülke yararına yapılabilmesi için mutlak üstünlüğün gerek koşul olmayıp karşılaştırmalı üstünlüğün yeter koşul olduğunu gösterir. Ona göre ticaret öncesinde malların fiyatları arasındaki oranlar ülkeden ülkeye değişiyorsa o ülkelerden biri bir malın, öteki de öteki malın üretiminde karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olur. Böyle bir durumda da ülkeler hangi malın üretiminde karşılaştırmalı üstünlüğe sahipseler üretim etmenlerini o malın üretimine daha çok özgülüyor ticaret yaptıklarında daha yüksek bir gönenc düzeyine ulaşabilirler. Elbette Ricardo'nun iki ülkeye, iki mala ve iki üretim etmenine dayalı karşılaştırmalı üstünlük kuramı bugünün çok ülkeli, çok mallı ve çok üretim etmenli ekonomileri için de çıkarımlar yapmaya elverişlidir; ancak şu da bir gerçektir ki söz konusu kuramın anahtar kavramı olan karşılaştırmalı üstünlükleri ölçmek, ülkelerin kendi kendilerine yeterli oldukları çağlara dönüp o çağlardaki fiyat oranlarını gözlemlemeyi gerektirdiğinden artık olanaksızdır. Bugün fiyat oranlarında gözlemlenen gerçeklik salt karşılaştırmalı üstünlüğün etkilerini değil, onun yanı sıra ithalat engelleri ya da ihracat teşvikleri gibi devlet müdahalelerinden doğan etkileri de kapsar. Bu yüzden ülkeler arasındaki ticaretteki mal örüntülerine bakmak artık karşılaştırmalı üstünlükleri değil, "açıklanmış" karşılaştırmalı üstünlükleri görmek anlamına gelir. Balassa'nın yaklaşımına göre açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük devlet müdahalelerinin etkisi altında kalmış karşılaştırmalı üstünlüktür. Anılan gerçeklik bugün Balassa'nın 1965 tarihli makalesinde dile getirilenler başta olmak üzere birçok yöntemle ölçülmektedir. Öyleyse söz konusu seçenek çokluğu karşısında şu soruyu yöneltmek kaçınılmaz olmaktadır: Başka başka değerlere sahip olan bütün bu göstergeler aynı gerçekliği mi ölçerler? Elbette bütün bu göstergeler aynı açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük gerçekliğini ölçerler. Nasıl bir manzaraya farklı gözlerle bakanlar o manzarayı ne ölçüde değişik görürlerse görsünler aynı manzara gerçekliğine bakarlarsa, açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğü farklı göstergelerle ölçenler de onu ne ölçüde değişik düzeylerde nicelleştirirlerse nicelleştirsinler aynı açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük gerçekliğini öyle ölçerler. Üstelik bu göstergelerden birini iyi, ötekini kötü diye nitelendirebilmek için elde bir araç da yoktur. Bir gösterge ne ölçüde yeğlenebilir nitelikteyse bir başka gösterge de o ölçüde yeğlenebilir niteliktedir. O nedenle birçok iktisatçı en iyi gösterge arayışına değil de göstergelerin en iyi anlamlandırılması arayışına yönelerek açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sayısal ölçü (*cardinal measure*) olarak mı, sırasal ölçü (*ordinal measure*) olarak mı, yoksa iki-sınıfsal ölçü (*dichotomous measure*) olarak mı anlamlandırılmaları gerektiği sorusunu yöneltir. İktisat yazınında tartışılacak olan bu soru buradaki çalışmada da tartışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi ile ondan artan bir işlev (*an increasing function*) aracılığıyla türetilen kimi açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin anlamlandırılmaları konusunda bulgular elde etmektir. Bu amaç için kullanılan araç ise korelasyon kavramıdır. Belirtilen aracı kullanıp açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin anlamlandırılması konusunda bulgular elde edebilmek için çalışmada önce açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri tanıtılmakta, daha sonra onların anlamlandırılmaları konusu işlenmekte, korelasyon çözümlenmeleri yapılmakta ve son olarak hem kuramsal hem de görgül bulgulara

dayalı olarak öneriler geliştirilmektedir. Göstergeler arasındaki korelasyon çözümlmelerine dayalı olarak onların tutarlılıklarını saptamak elbette birçok çalışmada görgül verilerle gerçekleştirilmiştir; bu çalışmadaki yöntem ise salt görgül değil, artan bir işlev aracılığıyla birbirleriyle ilişkili olan göstergelerin Maclaurin açılımları üstünde yükselen kuramsal bulgulara da dayalı olduğu için özgün bir yöntem olarak görünmektedir.

1. AÇIKLANMIŞ KARŞILAŞTIRMALI ÜSTÜNLÜK GÖSTERGELERİ

İktisat yazınında açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükleri ölçme konusundaki seçenek çokluğu incelenirken ilk olarak Balassa göstergeleriyle karşılaşılr. Liesner'in (1958) çalışmasından esinlenen Balassa (1965) açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğü ölçmek için iki gösterge geliştirir (Ravgotra & Kaur, 2017):

$$BRCA_{ij} = (x_{ij}/x_{it}) / (x_{wj}/x_{wt}) \quad [1]$$

ve

$$BRCA_{ij} = (x_{ij}/x_{it}) / (m_{ij}/m_{it}). \quad [2]$$

Bu bağıntılarda $i=1, 2, \dots, M$ olmak üzere bir ülke; $j=1, 2, \dots, N$ olmak üzere bir mal ya da mal öbeği (endüstri); x_{ij} , i ülkesinin j malı ya da mal öbeği ihracatı; x_{it} , i ülkesinin toplam ihracatı; m_{ij} , i ülkesinin j malı ya da mal öbeği ithalatı; m_{it} , i ülkesinin toplam ithalatı; x_{wj} , dünyanın j malı ya da mal öbeği ihracatı; x_{wt} , dünyanın toplam ihracatı anlamlarına gelmektedir. [1] ve [2] nolu bağıntılar açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükleri ölçme konusunda Balassa'nın bile bir seçenek çokluğu karşısında olduğunu gösterir. Gerçi Balassa (1977), ticaret engellerinin ithalatta yarattığı sapmayı gerekçe göstererek [2] nolu bağıntı ile getirdiği öneriyi daha sonra geri çeker; ancak daha sonraki zamanlarda Gnidchenko ve Salnikov (2015) bu tutumu eleştirir. Anılan yazarlara göre ticaret engelleri böyle bir sapma yaratmakla birlikte açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinde ithalata yer vermemenin daha büyük bir hataya neden olabileceğini belirtirler. Bu ve bunun gibi nedenlerle [2] nolu bağıntı ile getirilen önerinin geri çekilmesi, oybirliğiyle benimsenen bir tutum olmaktan çıkar. Nitekim kimi araştırmacılar (Altay & Gürpınar, 2008; Şahinli, 2011; Erkan, 2012) çalışmalarında Balassa'nın [1] nolu göstergesini kullanırken kimileri de (Yalçınkaya vd., 2014; Atlas, 2019; Erkesim, 2020) onun [2] nolu göstergesini kullanır. Balassa'nın öncü çalışmasından sonra açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükleri ölçmeyi amaçlayan birçok öneri daha geliştirilir. Donges ve Riedel (1977), Bowen (1983), Vollrath (1991), Lafay (1992), Proudman ve Redding (1997), Dalum vd. (1998), Laursen (1998), Hoen ve Oosterhaven (2006) ve Yu vd. (2009) bunlardan yalnızca birkaçıdır. Bu çalışmalarda önerilen göstergelerin bir bölümü sezgisel niteliktedir. Burada sezgisel sözcüğü "daha önce yaratılmış bir göstergeden türetilmeyip ilk kez yaratılan" anlamında kullanılmaktadır. [1] ile [2] nolu bağıntılarla tanımlanan Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri sezgisel nitelikteki göstergelere verilebilecek ilk örnekler olarak betimlenebilir. Gerçi bu göstergeler daha önce Liesner'in göreceli ihracat başarımı (*success relative to the export*) göstergesinden esinlenilerek biçimlendirilmişlerdir; ancak ondan bir işlev aracılığıyla türetilmemişlerdir.¹ Benzer biçimde göreceli ihracat üstünlüğü (*relative export advantage*)

$$RXA_{ij} = (x_{ij}/x_{it}) / (x_{wj}/x_{wt}),$$

¹ Liesner'in göreceli ihracat başarımı göstergesi i_1 bir ülkeyi ve i_2 de başka bir ülkeyi ya da ülkeler öbeğini gösterirken j bir malı göstermek üzere x_{i_1j}/x_{i_2j} biçiminde tanımlanır.

göreceli ithalat üstünlüğü (*relative import advantage*)

$$RMA_{ij} = (m_{ij}/m_{it}) / (m_{wj}/m_{wt})$$

biçimlerinde tanımlanır ise Vollrath'ın (1991)

$$RTA_{ij} = RXA_{ij} - RMA_{ij}$$

ve

$$RC = \ln(RXA_{ij}) - \ln(RMA_{ij})$$

biçimlerinde tanımlanan göreceli ticaret üstünlüğü (*relative trade advantage*) ve açıklanmış rekabet edebilirlik (*revealed competitiveness*) göstergeleri de sezgisel olarak nitelendirilebilir. Bu örnekler çoğaltılabilir. Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin bir başka bölümü ise sezgisel nitelikteki açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin artan işlevi² aracılığıyla elde edilmişlerdir. Örnek olarak

$$LRCA_{ij} = \ln(BRCA_{ij}) \quad [3]$$

gibi artan bir işlev olan logaritmik işlev aracılığıyla elde edilen $LRCA_{ij}$ (*logarithmic revealed comparative advantage*) (Vollrath, 1991) ya da

$$SRCA_{ij} = \frac{BRCA_{ij}-1}{BRCA_{ij}+1} \quad [4]$$

gibi yine artan bir işlev olan hiperbolik işlev aracılığıyla elde edilen $SRCA_{ij}$ (*symmetric revealed comparative advantage*) (Dalum vd., 1998; Laursen, 1998) göstergeleri $BRCA_{ij}$ 'nin artan bir işlev aracılığıyla dönüştürülmüş biçimleridir. Bu listeye eklenebilecek olan bir başka gösterge de salt i sıra numaralı ülke için hesaplanması durumunda

$$\mu_i = \frac{BRCA_{i1} + BRCA_{i2} + \dots + BRCA_{iN}}{N}$$

olmak üzere $j=1, \dots, N$ sıra numaralı mallar ya da mal öbekleri için hesaplanabilecek olan

$$WRCA_{ij} = BRCA_{ij} / \mu_i \quad [5]$$

biçiminde tanımlanan $WRCA_{ij}$ (*weighted revealed comparative advantage*) göstergesidir (Proudman & Redding, 1997)³. Sezgisel nitelikteki göstergelerden artan bir işlev aracılığıyla türetilen bu örnekler de çoğaltılabilir.⁴

² Artan işlev için bakınız Silverman (1985, s. 49).

³ [5] nolu bağıntıya göre $WRCA_{ij}$ göstergesi yalnızca $BRCA_{ij}$ 'ye değil, onunla birlikte μ_i 'ye de bağlıdır. Ancak salt i sıra numaralı ülke için hesaplanması koşulu altında μ_i sabit olacağından [5] nolu bağıntı yatay eksen $BRCA_{ij}$ ve dikey eksen $WRCA_{ij}$ olmak üzere merkezden geçerek $1/\mu_i > 0$ eğimiyle yükselen bir doğru denklemi olur. Elbette $i=1, \dots, M$ olmak üzere çok sayıda ülke için hesaplanırsa $WRCA_{ij}$ göstergesi yukarıda dile getirilen kapsamdaki listeye eklenemez; çünkü bu durumda μ_i başka başka ülkeler için başka başka değerler alabileceğinden ona da bağlı olan $WRCA_{ij}$ göstergesi salt $BRCA_{ij}$ göstergesinden artan bir işlev aracılığıyla türetilen bir açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi olmaktan çıkar.

⁴ [3], [4] ve [5] nolu bağıntılarda dile getirilen göstergeleri biçimlendiren işlevlerin artan işlev olduklarını görebilmek için 0 ile ∞ arasında değişen $BRCA_{ij}$ 'nin hep artı değerli olduğunu göz önünde bulundurup [3] nolu bağıntının türevini $\frac{d LRCA_{ij}}{d BRCA_{ij}} = \frac{1}{BRCA_{ij}} > 0$, [4] nolu bağıntının türevini $\frac{d SRCA_{ij}}{d BRCA_{ij}} = \frac{2}{(BRCA_{ij}+1)^2} > 0$ ve [5] nolu bağıntının türevini $\frac{d WRCA_{ij}}{d BRCA_{ij}} = \frac{1}{\mu_i} > 0$ biçimlerinde almak üzere alıp bunların hep artı değerli olduklarını saptamak yeterlidir.

2. AÇIKLANMIŞ KARŞILAŞTIRMALI ÜSTÜNLÜK GÖSTERGELERİNİN ANLAMLANDIRILMALARI

Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin nasıl anlamlandırılmaları gerektiği sorusu temel nitelikte bir sorudur; çünkü anlamlandırmalar çok farklı sonuçlar yaratırlar. Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sayısal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda bunlar arasında farklar alınabilir ve bir ülkenin başka bir ülkeye ya da bir endüstrinin başka bir endüstriye göre açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük bakımından ne ölçüde ileride ya da ne ölçüde geride olduğu saptanabilir. Söz konusu göstergelerin sırasal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda ise iki ülke ya da iki endüstri açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük bakımından yalnızca sıralanabilir; dolayısıyla iki ülkeye ya da iki endüstriye ilişkin açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükler arasındaki fark sayısal düzeyde değil, sırasal düzeyde saptanabilir. Anılan göstergelerin iki-sınıfsal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda ise iki ülke ya da iki endüstri açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük bakımından bir nötr değere göre yalnızca sınıflandırılabilir; böylece bir ülke ya da bir endüstri ya açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğü olanlar sınıfına ya da açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğü olmayanlar sınıfına atanır (Ballance vd., 1987; Gnidchenko & Salnikov, 2015). Bu anlamlandırmaların bir başka sonucu da ekonometrik çalışmalarda gözlemlenebilir. Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükleri temellendirmek için yapılacak ekonometrik çalışmalarda farklı ölçme yöntemlerine göre farklı bulgular elde etme tehlikesi vardır. Örnek olarak bir ekonometrik denklemde açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük bağımlı, teknoloji düzeyi bağımsız değişken olsun; t istatistikleri sayısal ölçü olarak anlamlandırılan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin birinden ötekine değişebileceği için bir göstergeye göre istatistiksel olarak anlamlı olabilen teknoloji düzeyi bir başka göstergeye göre istatistiksel olarak anlamsız olabilir ki bu da ekonometrik çalışmalarda çelişkili bulguların elde edilmesi tehlikesi demektir. Oysa anlamlandırma biçiminde yapılacak bir değişiklik sonucunda böyle bir tehlikenin doğması önlenemez. O nedenle açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin anlamlandırılma biçimleri ekonometrik çalışmalar için de olmazsa olmaz bir etkinlik olarak kendisini ortaya koyar.

Tarihsel sürece bakıldığında görülür ki açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin ilk anlamlandırma biçimi sayısal ölçü anlamlandırmasıdır. Nitekim Balassa 1965 tarihli makalesinde geliştirdiği göstergeleri sayısal ölçü olarak anlamlandırır. Yeats (1985) bu anlamlandırmaya çığır açan eleştiriler getirir. Ona göre Balassa'nın [1] nolu bağıntıda tanımlanan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin ekonomik çözümlerinde kullanılmasıyla ilgili kimi zorluklar vardır: Belirli bir endüstri için açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin değerleri 1'in biraz üstünde ya da biraz altında yoğunlaşırsa endüstride en yüksek karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olan ülke göreceli olarak düşük bir açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi değerine sahip olabilir. Bu da açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin sayısal ölçü olarak anlamlandırılmasını zorlaştırır. Benzer bir söz sırasal ölçü anlamlandırması için de yinelenemez. Onun buradan çıkarımladığı sonuç açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin sayısal ölçü ya da sırasal ölçü olarak güvenilir olmadığıdır. Yeats (1985), Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerine ilişkin eleştirilerini burada durdurmaz. Ona göre sayısal ölçü ya da sırasal ölçü olarak güvenilir olmayan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri ülkeleri açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olanlar ve olmayanlar biçiminde bile sınıflayamayabilir. Bütün bu eleştirilerden sonra açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin nasıl anlamlandırılacağı sorusu iktisat

yazınında irdelenir. Bu bağlamda birçok yazar, açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sayısal ölçü mü, sırasal ölçü mü, yoksa iki-sınıfsal ölçü mü olduklarını tartışır. Bu konuda bir yargı geliştirmek için araç olarak ise korelasyonları kullanırlar. Bu doğrultudaki çalışmaların birçoğu Balassa (1965)'nin [1] nolu bağıntıda dile getirdiği açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi, Vollrath (1991)'in RTA_{ij} , $\ln(RXA_{ij})$ ve $\ln(RXA_{ij})-\ln(RMA_{ij})$ göstergeleri üzerinde durur (Fertö & Hubbard, 2003; Oduro & Offei, 2014; Ashish & Kannan, 2015; Jagdambe, 2016; Jagdambe, 2019). Fertö ve Hubbard (2003) Macaristan'ın tarım-gıda sektörlerine ilişkin olarak 1992-1998 dönemi verilerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmada şu kaniya varırlar: Balassa'nın [1] nolu göstergesi ile Vollrath'ın yukarıda anılan göstergeleri sayısal ölçü olarak daha az; ancak sırasal ve iki-sınıfsal ölçü olarak daha çok tutarlı olmaktadır. Oduro ve Offei (2014) de aynı göstergelerin tutarlılıklarını tartışır; ancak onlar araştırmalarını Gana'nın işlenmiş tarım ürünlerine ilişkin 2004-2011 dönemi verilerine dayalı olarak gerçekleştirirler ve şu kaniya varırlar: Anılan göstergeler sayısal ve sırasal ölçü olarak daha az, ancak iki-sınıfsal ölçü olarak daha çok tutarlıdır. Aynı göstergeleri tartışan Ashish ve Kannan (2015) ise Hindistan'ın işlenmiş tarım ürünlerine ilişkin 2003-2013 dönemi verilerine dayalı olarak araştırmalarını yaparlar ve şu kaniya varırlar: Anılan göstergeler sayısal ölçü olarak daha az, ancak sırasal ölçü olarak daha çok tutarlıdır; iki-sınıfsal ölçü olarak ise sayısal ölçüye göre daha çok tutarlı, ancak sırasal ölçüye göre daha az tutarlıdır. Jagdambe (2016) de Hindistan'ın tarım ürünlerine ilişkin 2001-2013 dönemi verilerine dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmada şu kaniya varır: Söz konusu göstergeler sayısal ölçü olarak daha az, sırasal ölçü olarak daha çok tutarlıdır; iki-sınıfsal ölçü olarak ise sayısal ölçüye göre daha çok tutarlı, ancak sırasal ölçüye göre daha az tutarlıdır. Gene Jagdambe (2019), Hindistan'ın tarım ürünlerine ilişkin 1996-2015 dönemi verilerine dayalı olarak yaptığı araştırmada şu kaniya varır: Değinen göstergeler sayısal ve iki-sınıfsal ölçü olarak daha az tutarlı, ancak sırasal ölçü olarak daha çok tutarlıdır. Bebek (2017) ise araştırmasını 147 ülkenin ve 5037 mal ya da mal öbeğinin 1995-2013 dönemi verilerine dayalı olarak gerçekleştirir ve birçok göstergelyi sayısal ölçü, sırasal ölçü ve iki-sınıfsal ölçü anlamlandırılmalarına göre tutarlılıkları bakımından karşılaştırır ve yalnızca logaritmik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük ile simetrik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sayısal ölçü olarak tutarlılıklarının yüksek olduğunu belirttikten başka Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük, logaritmik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük ve simetrik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sırasal ölçü olarak da iki-sınıfsal ölçü olarak da yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını dile getirir.⁵ Yukarıdaki çalışmalarla benzerlikleri ve farklılıkları olan başka çalışmalar da vardır: Ballance vd. (1987), Fertö ve Hubbard (2003), Deb ve Basu (2011), Khai vd. (2016) bunlar arasındadır. Bütün bu çalışmalarda tutarlılıkları saptamak için kullanılan araç korelasyondur. Buradaki çalışma da yukarıda anılan çalışmalar gibi araç olarak korelasyonu kullanır. İnceleme kapsamına alınan göstergeler arasında ise $BRCA_{ij}$ ve ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen $LRCA_{ij}$, $SRCA_{ij}$ ve $WRCA_{ij}$ göstergeleri gelmektedir. Çalışmanın amacı, bu göstergelerle ilgili şu savı kanıtlamaktır: Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi ile ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen bir başka açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi birbirlerine doğrusal olarak bağlılarsa sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olurlar; ancak birbirlerine doğrusal olarak bağlı değillerse sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olmazlar. Öte yandan söz konusu iki gösterge birbirlerine doğrusal olarak bağlı olsunlar ya da olmasınlar koşulsuz bir biçimde

⁵ Bu sonuçlar buradaki çalışmada matematiksel olarak kanıtlanmaktadır.

olmak üzere sırasal ölçü olarak; nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında ise iki-sınıfsal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olurlar. Buradaki “uyumluluk” sözcüğü şu durumu anlatır: Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin nötr değeri 1 olduğundan, artan bir $f(\cdot)$ işlevine $-f'(\cdot) > 0$ - dayalı olarak yaratılan

$$FRCA_{ij} = f(BRCA_{ij}) \quad [6]$$

gibi yeni bir açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinin nötr değeri $f(1)$ olmalıdır; buna uyulmaz da yaratılan yeni göstergenin nötr değeri $f(1)$ 'den farklı bir değer olarak belirlenir ise o zaman iki-sınıfsal ölçü olarak $BRCA_{ij}$ ile $FRCA_{ij}$ yetkin bir biçimde tutarlı olmaktan uzaklaşırlar. Ayrıca şunu da eklemek gerekir ki sayısal ölçü olarak anlamlandırılan iki gösterge arasında doğrusal ilişki yok ancak doğrusallığa yakın bir ilişki var ise bunlar arasında 1'e eşit olmasa da 1'e yakın bir korelasyon olur ve bu nedenle de söz konusu göstergeler yetkin bir biçimde tutarlılığa ulaşmasalar da ona yaklaşırlar.⁶ Ancak doğrusallığa yakın ilişki içinde olmayan göstergeler bu özelliği bile gösteremezler ve aralarındaki düşük korelasyonlar nedeniyle yetkin bir biçimde tutarlı olmaktan uzaklaşırlar. Oysa anılan göstergelerin sırasal ya da iki-sınıfsal ölçü olarak anlamlandırılmaları durumunda sonuç değişir; çünkü o zaman aralarındaki 1'e eşit korelasyonlar nedeniyle anılan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri sırasal ölçü olarak ya da nötr noktalarının uyumluluğu koşulu altında iki-sınıfsal ölçü olarak birbirleriyle yetkin bir biçimde tutarlı olurlar. Dile getirilen bütün bu savları kanıtlayabilmenin temelinde ise korelasyon kavramı yatar.

3. KORELASYON ÇÖZÜMLEMESİ

Korelasyon kavramı Sir Francis Galton ile Karl Pearson'un birlikte çalışmalarından doğmuş bir kavramdır (Bruno, 1996, s. 84-88). Sir Francis Galton 19. yüzyılın son yarısında iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ölçülebileceği konusunu düşünürken Karl Pearson ile birlikte çalışmaya başlar. Korelasyon kavramı bu çalışmalardan filizlenir. Düşünce Sir Francis Galton'dan gelse de elde edilen ilişki ölçüsü bugün Pearson korelasyonu olarak adlandırılır. Pearson korelasyonunda doğrusal olan ilişkiler +1 ya da -1 sayıları; ancak doğrusal olmayan ilişkiler -1 ile +1 arasındaki sayılar ile temsil edilirken 0 sayısı da ilişkisizlik ölçüsü olarak yorumlanır. Korelasyonlar açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerini anlamlandırma bakımından değerlendirilirken şöyle bir yol gösterir: Hangi anlamlandırma biçiminde açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri arasında yüksek korelasyonlar elde edilir ise o anlamlandırma biçimine göre açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri tutarlı olmakta ve bu gerekçeyle de o anlamlandırma biçimi daha yeğlenebilir olarak nitelendirilmektedir. Bu işlevi görmekte bir araç olarak kullanılacak olan Pearson korelasyonunun gözlemsel değeri şöyle tanımlanır: U ile V değişkenlerine ilişkin $(U_1, V_1), (U_2, V_2), \dots, (U_s, V_s)$ gözlemleri yapılırsa ortalama değerler

$$\bar{U} = \frac{1}{s} \sum_{k=1}^s U_k$$

ve

⁶ Burada doğrusal ilişkinin olmaması ancak doğrusallığa yakın bir ilişkinin olması Maclaurin açılımlarında doğrusal olan parçanın doğrusal olmayan parçaya daha geniş bir aralıkta baskın olması anlamında kullanılmaktadır.

$$\bar{V} = \frac{1}{S} \sum_{k=1}^S V_k$$

olarak gösterilmek üzere Pearson korelasyonunun gözlemsel değeri $r(U, V)$ ya da kısaca r

$$r = r(U, V) = \frac{\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(V_k - \bar{V})}{\sqrt{\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 \sum_{k=1}^S (V_k - \bar{V})^2}} \quad [7]$$

biçiminde yazılabilir (Ruben, 1966; Jiang, 2004). Cauchy-Schwarz eşitsizliği yardımıyla EK bölümünde de kanıtlandığı gibi bu değer in karesi en çok 1'e eşit olur. Bu özellik matematiksel olarak $r^2 \leq 1$ biçiminde dile getirilebilir. $r^2 \leq 1$ demek $-1 \leq r \leq +1$ demektir. Uç değerler doğrusal ilişkinin varlığı anlamına gelir. Bunu görebilmek için U ile V arasında β_0 , β_1 ve β_2 değişmez sayılar ve $g(\cdot)$ doğrusal olmayan bir işlev olmak üzere $k=1, \dots, S$ için

$$V_k = \beta_0 + \beta_1 U_k + \beta_2 g(U_k) \quad [8]$$

biçiminde yazılabilecek bir ilişkiyi göz önünde bulundurmak gerekir. [8] nolu bağıntıda $\beta_0 + \beta_1 U_k$ bölümü U ile V arasındaki ilişkinin doğrusal olan bölümünü, $\beta_2 g(U_k)$ ise doğrusal olmayan bölümünü simgeler. EK bölümünde de kanıtlandığı gibi ancak ve ancak $\beta_1 \neq 0$ olmak üzere $\beta_2 = 0$ durumunda $r=1$ olur. $\beta_1 \neq 0$ olmak üzere $\beta_2 = 0$ durumunun gerçekleşmesi demek doğrusal olmayan parçanın yok olması ancak salt doğrusal olan parçanın varlığını sürdürmesi demektir. Buna göre denebilir ki U ile V arasında salt doğrusal ilişki varsa $r^2=1$ olur ki bu da $r=-1$ ya da $r=+1$ demektir; oysa U ile V arasındaki ilişkide doğrusal olmayan bir parça varsa $r^2=1$ değil, $r^2 < 1$ durumu gerçekleşir ki bu da r 'nin -1 ile +1 arasına yerleşmesi ancak asla -1 ya da +1 olmaması anlamına gelir. Bu iki durum şu örneklerle somutlaştırılabilir: $V=U$ durumunda iki değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır; bu durumda U; 1, 2, 3, ..., 10 değerlerini alırken V; 1, 2, 3, ..., 10 değerlerini alır ve ikisi arasındaki korelasyon +1 olur. Benzer bir biçimde $V=-U$ durumunda korelasyon -1 olur. Oysa $V=U^2$ ilişkisi doğrusal olmayan bir ilişkidir; U; 1, 2, 3, ..., 10 değerlerini alırken V; 1, 4, 9, ..., 100 değerlerini alır ve ikisi arasındaki korelasyon $0.9746 < 1$ olur. Bu örnekler sınırsız bir biçimde çoğaltılabilir. Burada dile getirilen özellikler bağlamında $BRCA_{ij}$ ile ondan [6] nolu bağıntıda dile getirildiği gibi artan bir işlev aracılığıyla türetilen $LRCA_{ij}$, $SRCA_{ij}$ ve $WRCA_{ij}$ göstergeleri arasındaki korelasyonlar farklı bağlamlarda hesaplanabilir: a) Tek ülke yaklaşımı: Bu yaklaşımda verili ülke sıra numarasını gösteren i sabit tutulup $j=1, \dots, N$ biçiminde değiştirilerek U=Gösterge 1 ve V=Gösterge 2 değerleri hesaplandıktan sonra [7] nolu bağıntıya göre $r(\text{Gösterge 1}, \text{Gösterge 2})$ korelasyonu hesaplanır; b) Tek mal ya da mal öbeği yaklaşımı: Bu yaklaşımda verili mal ya da mal öbeği sıra numarasını gösteren j sabit tutulup $i=1, \dots, M$ biçiminde değiştirilerek U=Gösterge 1 ve V=Gösterge 2 değerleri hesaplandıktan sonra [7] nolu bağıntıya göre $r(\text{Gösterge 1}, \text{Gösterge 2})$ korelasyonu hesaplanır; c) Çok ülke ve çok mal ya da mal öbeği yaklaşımı: Bu yaklaşımda verili bir ülke olmadığı gibi verili bir mal ya da mal öbeği de olmadığından $i=1, \dots, M$ ve $j=1, \dots, N$ biçiminde değiştirilerek U=Gösterge 1 ve V=Gösterge 2 değerleri hesaplandıktan sonra [7] nolu bağıntıya göre $r(\text{Gösterge 1}, \text{Gösterge 2})$ korelasyonu hesaplanır.⁷

⁷ Bu çalışmada görgül bulgular için ilk yaklaşım seçilirken verili tek ülke Türkiye olarak belirlenmekte ve açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüklere ilişkin gösterge değerleri için hesaplanan mallar ya da mal öbekleri de ISIC (Rev. 4) sınıflamasına göre dört basamaklı imalat sanayi sektörleri olmaktadır.

4. KORELASYON ÇÖZÜMLEMESİ İLE TUTARLILIKLARIN İRDELENMESİ

Bu çalışmada tutarlılıkları irdelenecek olan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri $BRCA_{ij}$ ile ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen $LRCA_{ij}$, $SRCA_{ij}$ ve $WRCA_{ij}$ göstergeleri olup bunların tutarlılıkları izleyen alt bölümlerde değerlendirilmektedir.

4.1. $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ Karşılaştırması

[3] nolu bağıntıdan da anlaşılacağı üzere $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ arasındaki ilişki logaritmik bir ilişkidir. Buradan ters işlev

$$BRCA_{ij} = \exp(LRCA_{ij})$$

biçiminde olmak üzere elde edilir de bunun Maclaurin açılımı⁸ yapılırsa ise

$$BRCA_{ij} = 1 + \frac{LRCA_{ij}}{1!} + \frac{LRCA_{ij}^2}{2!} + \frac{LRCA_{ij}^3}{3!} + \dots$$

bulunur. Bu bağıntı göstermektedir ki $BRCA_{ij}$ ile $LRCA_{ij}$ arasındaki ilişkide doğrusal olan ve olmayan parçalar vardır. Doğrusal olan parça

$$1 + LRCA_{ij}$$

ve doğrusal olmayan parça

$$\frac{LRCA_{ij}^2}{2!} + \frac{LRCA_{ij}^3}{3!} + \dots = \exp(LRCA_{ij}) - 1 - LRCA_{ij}$$

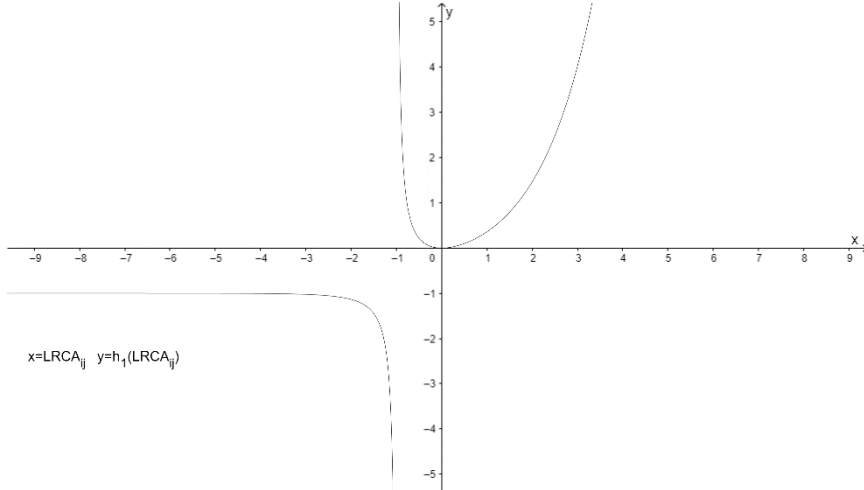
biçimlerinde dile getirilebilir. Öyleyse söz konusu göstergeler arasındaki ilişki doğrusal olan ve olmayan parçalar içerdiği için korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(LRCA_{ij}, BRCA_{ij}) < 1 \quad [9]$$

yazılabilir. [9] nolu bağıntı $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergelerinin yetkin bir biçimde tutarlı olmadıklarını kanıtlar. Burada şu soru yöneltilebilir: Yetkin bir biçimde tutarlı olmaktan uzaklaşan bu iki gösterge ona yaklaşabilir mi? Bu soruyu yanıtlayabilmek için bu iki gösterge arasındaki ilişkide doğrusal olmayan ve olan parçalar arasındaki oranı gösteren ve

$$h_1(LRCA_{ij}) = \frac{\exp(LRCA_{ij})}{1 + LRCA_{ij}} - 1$$

⁸ Bir $f(z)$ işlevinin Maclaurin açılımı $f(z) = f(0) + f'(0)\frac{z}{1!} + f''(0)\frac{z^2}{2!} + f'''(0)\frac{z^3}{3!} + \dots$ biçiminde yazılabilir (Lim, 2004).



Çizim 1. h_1 İşlevinin Çizimi⁹

biçiminde dile getirilen $h_1(LRCA_{ij})$ işlevini incelemek gerekir. Çizim 1'e göre h_1 işlevinin iki asimptotu vardır: Dikey ve yatay asimptotlar. Dikey asimptot $LRCA_{ij}=-1$ dik doğrusudur. Öteki asimptot ise $LRCA_{ij} \rightarrow -\infty$ iken oluşan $h_1=-1$ yatay doğrusudur. Bir tane dikey asimptotun varlığı h_1 işlevine ilişkin grafiğin iki parçalı olduğunu gösterir. Soldaki parçanın tanım bölgesi $(-\infty, -1)$; sağdaki parçanın tanım bölgesi ise $(-1, +\infty)$ 'dur. Grafiğin soldaki parçası incelendiğinde görülür ki h_1 belirtilen tanım aralığında -1 ile $-\infty$ arasında değişir. Bu demektir ki $LRCA_{ij} \in (-\infty, -1)$ ise $h_1 < -1$ olacağı için işaretleri farklı olsa da $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olmayan parçası doğrusal olan parçasına göre hep baskındır.¹⁰ Grafiğin $(-1, +\infty)$ aralığında olan sağdaki parçası incelendiğinde ise h_1 'in $+\infty$ 'dan başlayıp $LRCA_{ij}=0$ noktasında en küçük değer olarak 0 'a erişip ondan sonra yükselmeye başladığı ve sonra da $+\infty$ 'a gittiği görülür. Bu tanım bölgesinde $h_1 \geq 0$ 'dır. Bu, $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan ve olmayan parçalarının işaretçe aynı oldukları anlamına gelir. Anılan tanım bölgesinde $h_1=1$ durumunu sağlayan iki $LRCA_{ij}$ değeri Newton-Raphson yöntemiyle¹¹ $LRCA_{ij}=-0.768039047013466$ ve $LRCA_{ij}=+1.67834699001666$ olarak bulunabilir. Bu değerler doğrusal olan ve olmayan parçalardan birinin baskın ve ötekinin çekinik olarak nitelendirilemeyeceği apsis noktalarını temsil ederler. Ancak $-1 < LRCA_{ij} < -0.768039047013466$ ve $+1.67834699001666 < LRCA_{ij} < +\infty$ aralıklarında $h_1 > 1$ olduğu için bu aralıklarda doğrusal olmayan parçanın baskın olduğu saptanır. Buna karşılık $-0.768039047013466 < LRCA_{ij} < +1.67834699001666$ aralığında ise $h_1 < 1$ olduğundan bu kez doğrusal olan parçanın baskın olduğu saptanır. Bütün bunlara bakıldığında görülen ise $(-\infty, +\infty)$ aralığında doğrusal olan parçanın baskın olduğu tek aralığın $-0.768039047013466 < LRCA_{ij} < +1.67834699001666$ aralığı olduğudur. Bu çok dar aralık ise $BRCA_{ij}$ ve $LRCA_{ij}$ göstergelerinin sayısal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda yetkin bir biçimde tutarlılığa yönelmelerini sağlayacak aralığın çok dar olmasından başka bir anlama gelmez. Görgül bulgularla elde edilecek çok yüksek olmayan korelasyonlar bu konuda somut bir kanıt olarak değerlendirilebilir.¹² Değinen göstergelerin sayısal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda bütün bunları söylemek olanaklı ise de sırasal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda nelerin söylenebileceğini saptamak için $LRCA_{ij}$ ve $BRCA_{ij}$

⁹ Grafiklerin çiziminde <https://www.geogebra.org/> internet sitesi kullanılmıştır.

¹⁰ Baskın olma mutlak değerce daha büyük, çekinik olma ise mutlak değerce daha küçük olma anlamında kullanılmaktadır.

¹¹ $f(z) = 0$ denkleminin kökü Newton-Raphson yöntemiyle adım adım bulunur. Önceki adım z_0 ve bir sonraki adım z_1 olmak üzere iki adım arasında şu ilişki vardır: $z_1 = z_0 - \frac{f(z_0)}{f'(z_0)}$ (Ypma, 1995).

¹² Tablo 1'e göre $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ arasındaki 0.6383 düzeyindeki korelasyon bu durumu kanıtlamaktadır.

değerlerini küçükten büyüğe doğru sıralamak gerekir. $BRCA_{ij}$ değerleri küçükten büyüğe doğru sıralandığında ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen $LRCA_{ij}$ değerleri de aynı biçimde olmak üzere küçükten büyüğe doğru sıralanacağından

$$\text{rank } LRCA_{ij} = \text{rank } BRCA_{ij} \quad [10]$$

doğrusal ilişkisi gerçekleşir. Öyleyse korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(\text{rank } LRCA_{ij}, \text{rank } BRCA_{ij}) = 1 \quad [11]$$

olur. Bu da $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergelerinin sırasal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda yetkin bir biçimde tutarlı olacaklarını kanıtlar. Son olarak $BRCA_{ij}$ 'nin nötr noktasının 1 olduğu göz önünde tutularak

$$\text{dichotomous } BRCA_{ij} = \begin{cases} 1, & BRCA_{ij} > 1; \\ \frac{1}{2}, & BRCA_{ij} = 1; \\ 0, & BRCA_{ij} < 1 \end{cases}$$

ve $LRCA_{ij}$ 'nin $BRCA_{ij}$ ile uyumlu nötr noktasının 0 olduğu göz önünde tutularak

$$\text{dichotomous } LRCA_{ij} = \begin{cases} 1, & LRCA_{ij} > 0; \\ \frac{1}{2}, & LRCA_{ij} = 0; \\ 0, & LRCA_{ij} < 0 \end{cases}$$

biçiminde olmak üzere iki-sınıfsal değişkenler tanımlanacak olur ise $BRCA_{ij} > 1$ olduğunda $LRCA_{ij} > 0$; $BRCA_{ij} = 1$ olduğunda $LRCA_{ij} = 0$ ve $BRCA_{ij} < 1$ olduğunda $LRCA_{ij} < 0$ olduğu görülür ve buradan

$$\text{dichotomous } LRCA_{ij} = \text{dichotomous } BRCA_{ij}$$

doğrusal ilişkisinin gerçekleştiği anlaşılır. Öyleyse korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(\text{dichotomous } LRCA_{ij}, \text{dichotomous } BRCA_{ij}) = 1 \quad [12]$$

olur. [12] nolu bağıntı $LRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergelerinin nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında iki-sınıfsal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar.

4.2. $SRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ Karşılaştırması

[4] nolu bağıntıdan yararlanılarak ters işlev

$$BRCA_{ij} = \frac{1 + SRCA_{ij}}{1 - SRCA_{ij}}$$

olarak elde edilir ise buradan

$$\frac{1}{1 - SRCA_{ij}}$$

anlatımı geometrik dizi toplamı olarak

$$1 + SRCA_{ij} + SRCA_{ij}^2 + SRCA_{ij}^3 + \dots$$

biçiminde dile getirildiğinde¹³

$$BRCA_{ij} = 1 + 2SRCA_{ij} + SRCA_{ij}^2 + (1 + SRCA_{ij})(SRCA_{ij}^2 + SRCA_{ij}^3 + \dots)$$

elde edilir. $SRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ ilişkisini [8] nolu kalıba göre anlatan bu bağıntıda doğrusal olan parça

$$1 + 2SRCA_{ij}$$

ve doğrusal olmayan parça

$$SRCA_{ij}^2 + (1 + SRCA_{ij})(SRCA_{ij}^2 + SRCA_{ij}^3 + \dots) = BRCA_{ij} - 1 - 2SRCA_{ij}$$

olur. Doğrusal olan ve olmayan parçanın varlıkları nedeniyle korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

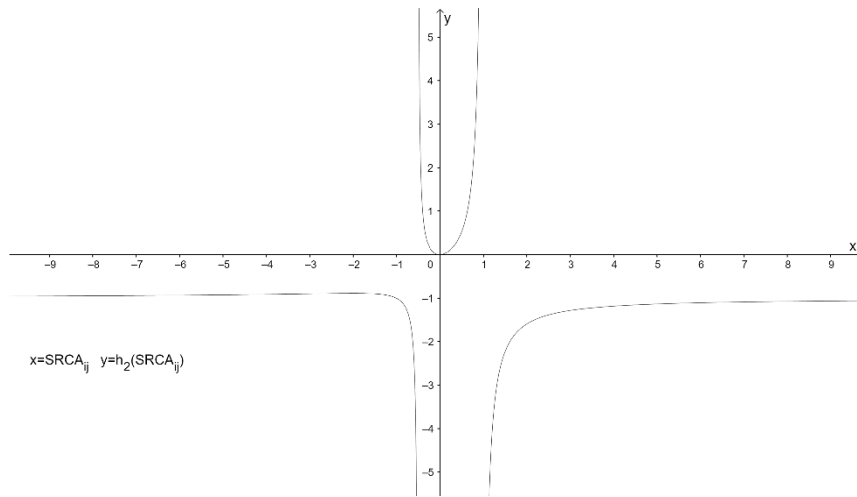
$$r(SRCA_{ij}, BRCA_{ij}) < 1 \quad [13]$$

olur. Bu, $BRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ göstergelerinin sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olmadıklarını kanıtlar. Bu iki göstergenin yetkin bir biçimde tutarlı olmamakla birlikte ona yaklaşıp yaklaşmadıklarını anlamak için doğrusal olmayan ve olan parçalar arasındaki oranı gösteren ve

$$h_2(SRCA_{ij}) = \frac{BRCA_{ij}}{1 + 2SRCA_{ij}} - 1$$

biçiminde dile getirilen $h_2(SRCA_{ij})$ işlevini incelemek gerekir. Bu işlev matematiksel işlemlerin ardından

$$h_2(SRCA_{ij}) = \frac{2SRCA_{ij}^2}{(1 + 2SRCA_{ij})(1 - SRCA_{ij})}$$



Çizim 2. h_2 İşlevinin Çizimi

olarak anlatılabilir. $SRCA_{ij} \in [-1, +1)$ olduğu için h_2 işlevinin tanım bölgesi $[-1, +1) - \{-1/2\}$ olarak belirlenebilir. $SRCA_{ij}$ göstergesinin tanım bölgesindeki sol ucun kapalı olmasının nedeni

¹³ Geometrik dizi toplamı, $\frac{1}{1-SRCA_{ij}}$ işlevinin Maclaurin açılımıdır.

$BRCA_{ij}$ 'nin sıfır olurken $SRCA_{ij}$ 'nin -1 olabilmesidir. Sağ ucunun açık olmasının nedeni ise $BRCA_{ij}$ 'nin sonsuza yaklaşması durumunda $SRCA_{ij}$ 'nin de +1'e yaklaşmasıdır. Bu nedenle Çizim 2'nin salt $[-1, +1)$ aralığındaki bölümü $SRCA_{ij}$ ile ilgilidir. Anılan aralıkta h_2 işlevinin dikey asimptotlarından birincisi $SRCA_{ij}=-1/2$, ikincisi de $SRCA_{ij}=1$ ile anlatılabilir. Bu ikinci asimptot tanım bölgesinin açık olan sağ ucundadır. Üçüncü parça $SRCA_{ij}$ 'nin tanım bölgesinin dışında olduğu için h_2 işlevinin tanım bölgesindeki grafiği iki parçalı olur. Birinci grafik parçası $[-1, -1/2)$, ikinci grafik parçası da $(-1/2, +1)$ bölgesinde tanımlıdır. Birinci grafik parçası $SRCA_{ij}=-1$ ve $h_2=-1$ noktasından başlar ve soldan olmak üzere $SRCA_{ij}$ 'nin $-1/2$ değerine yaklaşması nedeniyle $h_2 \rightarrow -\infty$ olur. Dolayısıyla $[-1, -1/2)$ tanım bölgesinde h_2 'nin işareti eksi ve mutlak değeri 1'den büyük olduğu için $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olmayan parçası ile doğrusal olan parçasının işaretlerinin farklı olduğu ve birincisinin ikincisine hep baskın olduğu söylenebilir. Grafiğin $(-1/2, +1)$ bölgesinde tanımlı olan ikinci parçası ise sağdan olmak üzere $SRCA_{ij} \rightarrow -1/2$ değerine yaklaşırken $h_2 \rightarrow +\infty$ olarak var olmaya başlar ve $SRCA_{ij}=0$ noktasında en küçük değer olarak 0'a ulaşır ve sonra da yukarı dönerek soldan olmak üzere $SRCA_{ij} \rightarrow +1$ değerine yaklaşırken $h_2 \rightarrow +\infty$ 'a gider. Grafiğin bu ikinci parçasında $h_2 \geq 0$ 'dır. Bu, $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan ve olmayan parçaların işaretçe aynı olduklarını gösterir. Grafiğin söz konusu parçasında $h_2=+1$ değerini sağlayan iki $SRCA_{ij}$ değeri vardır. Bunlar $SRCA_{ij}=-0.390388203202208$ ve $SRCA_{ij}=+0.640388203202208$ değerleridir. Bu değerler Newton-Raphson yöntemiyle bulunabileceği gibi ikinci basamaktan bir denklemin köklerini bulma diye adlandırılan standart yöntem ile de elde edilebilir. Her iki apsis değerinde de $h_2=+1$ olur. Bu, söz konusu noktalarda $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olmayan ve olan parçalarının hem işaretçe hem de mutlak değerce eşit olduklarını ve bu nedenle de bunlardan birinin baskın ya da çekinik olmadığını gösterir. Ancak $SRCA_{ij}$ 'nin bu iki nokta arasındaki değerleri için $BRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan parçasının baskın ve öteki parçasının çekinik olduğu söylenebilir. Doğrusal parçayı baskın yapan aralık yukarıdaki değerler cinsinden şöylece yazılabilir: $-0.390388203202208 < SRCA_{ij} < +0.640388203202208$. Bu aralık $[-1, +1)$ aralığının yarısından biraz daha geniştir. Gerçi bu geniş olma durumu iki göstergelyi yetkin bir biçimde tutarlı yapmaya yetmez ancak ona yaklaştırabilir. Söz konusu aralığın bunu başarıp başarmadığını anlayabilmek için görgül verilerle yapılacak bir çalışma kanıt sağlayıcı nitelikte olacaktır.¹⁴ Anılan iki göstergenin sayısal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda bütün bunlar söylenebilirken sırasal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda nelerin söylenebileceğini anlamak için $BRCA_{ij}$ değerlerini küçükten büyüğe doğru sıralarken ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen $SRCA_{ij}$ değerlerinin de aynı biçimde olmak üzere sıralandığını görmek gerekir. Her iki gösterge de aynı sıra değerlerine sahip oldukları için

$$\text{rank } SRCA_{ij} = \text{rank } BRCA_{ij} \quad [14]$$

doğrusal ilişkisi gerçekleşir. Öyleyse korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(\text{rank } SRCA_{ij}, \text{rank } BRCA_{ij}) = 1 \quad [15]$$

olur. Bu da $BRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ göstergelerinin sırasal ölçü anlamlandırmasına göre yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar. Son olarak şu söylenebilir ki nötr değeri 1 olan $BRCA_{ij}$ göstergesi ile onunla uyumlu nötr değeri 0 olan $SRCA_{ij}$ göstergesinin iki-sınıfsal ölçü olarak değerleri eşittir. Bunu görebilmek için $SRCA_{ij} > 0$ iken $BRCA_{ij} > 1$; $SRCA_{ij} = 0$ iken $BRCA_{ij} = 1$ ve $SRCA_{ij} < 0$ iken $BRCA_{ij} < 1$ durumlarının aynı anda gerçekleştiklerini görmek yeterlidir. Bu, bir

¹⁴ Tablo 1'den anlaşılacağı üzere söz konusu aralık bu iki göstergelyi sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlılığa değil, ancak 0.4556 düzeyinde bir tutarlılığa yaklaştırmaktadır.

malın ya da mal öbeğinin $BRCA_{ij}$ 'ye göre hangi sınıfa atanmış ise $SRCA_{ij}$ 'ye göre de o sınıfa atanacağı anlamına gelir. Öyleyse

$$\text{dichotomous } SRCA_{ij} = \begin{cases} 1, & SRCA_{ij} > 0; \\ \frac{1}{2}, & SRCA_{ij} = 0; \\ 0, & SRCA_{ij} < 0 \end{cases}$$

biçiminde olmak üzere yeni bir iki-sınıfsal değişken tanımlanacak olur ise

$$\text{dichotomous } SRCA_{ij} = \text{dichotomous } BRCA_{ij} \quad [16]$$

doğrusal ilişkisinin gerçekleştiği görülür. Korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(\text{dichotomous } SRCA_{ij}, \text{dichotomous } BRCA_{ij}) = 1 \quad [17]$$

yazılabilir. [17] nolu bağıntı nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında $BRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ göstergelerinin iki-sınıfsal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar.

4.3. $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ Karşılaştırması

Bu iki göstergelyi karşılaştırabilmek için $SRCA_{ij}$ 'nin [4] nolu bağıntı ile dile getirilen tanımından yararlanılarak

$$BRCA_{ij} = \frac{1 + SRCA_{ij}}{1 - SRCA_{ij}}$$

biçiminde elde edilen ters işlevin [3] nolu bağıntıya yerleştirilmesi gerekir. O zaman

$$LRCA_{ij} = \ln\left(\frac{1 + SRCA_{ij}}{1 - SRCA_{ij}}\right) = \ln(1 + SRCA_{ij}) - \ln(1 - SRCA_{ij})$$

yazılabilir. Burada $|SRCA_{ij}| < 1$ olduğu için $\ln(1 + SRCA_{ij})$ ile $\ln(1 - SRCA_{ij})$ 'nin Maclaurin açılımları sırasıyla

$$\ln(1 + SRCA_{ij}) = SRCA_{ij} - \frac{SRCA_{ij}^2}{2} + \frac{SRCA_{ij}^3}{3} - \frac{SRCA_{ij}^4}{4} + \frac{SRCA_{ij}^5}{5} - \dots$$

ve

$$\ln(1 - SRCA_{ij}) = -SRCA_{ij} - \frac{SRCA_{ij}^2}{2} - \frac{SRCA_{ij}^3}{3} - \frac{SRCA_{ij}^4}{4} - \frac{SRCA_{ij}^5}{5} - \dots$$

biçiminde elde edilir. Bu ikisinin farkı olarak

$$LRCA_{ij} = 2\left(SRCA_{ij} + \frac{SRCA_{ij}^3}{3} + \frac{SRCA_{ij}^5}{5} + \dots\right) \quad [18]$$

bulunur. [18] nolu bağıntıya göre $LRCA_{ij}$ göstergesi $SRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan ve olmayan parçalarını içermektedir. Doğrusal olan parça

$2SRCA_{ij}$;

doğrusal olmayan parça ise

$$2 \left(\frac{SRCA_{ij}^3}{3} + \frac{SRCA_{ij}^5}{5} + \dots \right) = LRCA_{ij} - 2SRCA_{ij} = \ln \left(\frac{1 + SRCA_{ij}}{1 - SRCA_{ij}} \right) - 2SRCA_{ij}$$

olarak dile getirilebilir. $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ arasındaki ilişki doğrusal olmayan bir parça içerdiği için korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

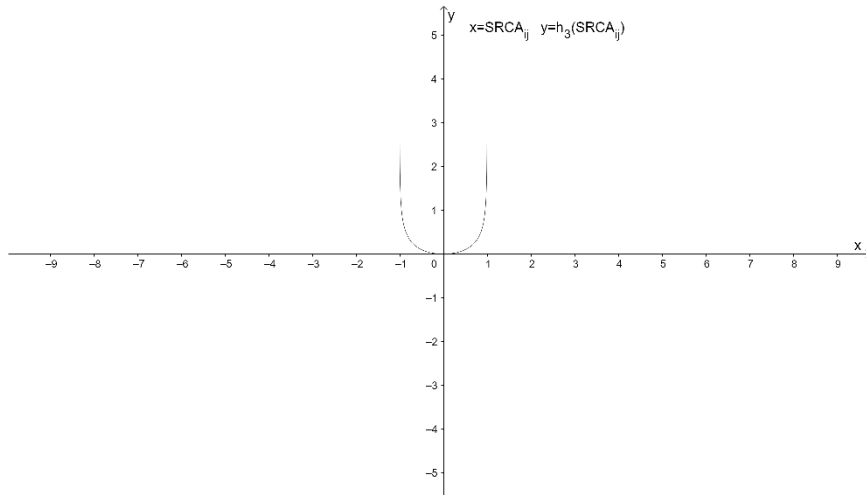
$$r(LRCA_{ij}, SRCA_{ij}) < 1$$

olur. Bu, $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ göstergelerinin sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olmadıklarını kanıtlar. Böyle olmakla birlikte iki göstergenin sayısal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda yetkin bir biçimde tutarlı olmaya yaklaşıp yaklaşmadıklarını anlamak için $LRCA_{ij}$ anlatımındaki doğrusal olmayan ve olan parçalar arasındaki oranı gösteren ve

$$h_3(SRCA_{ij}) = \frac{LRCA_{ij}}{2SRCA_{ij}} - 1$$

biçiminde dile getirilen $h_3(SRCA_{ij})$ işlevini incelemek gerekir. Bu işlev matematiksel işlemlerin ardından

$$h_3(SRCA_{ij}) = \frac{1}{2SRCA_{ij}} \ln \left(\frac{1 + SRCA_{ij}}{1 - SRCA_{ij}} \right) - 1$$



Çizim 3. h_3 İşlevinin Çizimi

olarak anlatılabilir. Bu işlevin tanım bölgesi $[-1, +1) - \{0\}$ olarak belirtilebilir. Daha önce de belirtildiği üzere $SRCA_{ij}$ 'nin $[-1, +1)$ olan tanım bölgesinden sıfır ögesinin çıkartılmasının nedeni sıfıra bölme işlemini önlemek içindir. Bu işlevin her zaman sıfır ya da sıfırdan büyük bir işlev olduğu kanıtlanabilir. Bunun için [18] nolu bağıntıdan elde edilecek olan

$$\frac{LRCA_{ij}}{SRCA_{ij}} = 2 \left(1 + \frac{SRCA_{ij}^2}{3} + \frac{SRCA_{ij}^4}{5} + \dots \right)$$

büyükliğünün ayraç içindeki her teriminin artı değerli olması nedeniyle

$$\frac{LRCA_{ij}}{SRCA_{ij}} > 2$$

bağıntısı yazılabilir. $SRCA_{ij}$ sifıra giderken yukarıdaki oranın limitinin

$$\lim_{SRCA_{ij} \rightarrow 0} \frac{LRCA_{ij}}{SRCA_{ij}} = 2$$

olduğu da göz önünde bulundurulur ise $[-1, +1)$ aralığında

$$\frac{LRCA_{ij}}{SRCA_{ij}} \geq 2$$

yazılabilir. Buradan

$$\frac{LRCA_{ij}}{2SRCA_{ij}} - 1 \geq 0$$

elde edilir. Bu, $h_3 \geq 0$ olduğunu gösterir. h_3 'ün hep artı değerli olması $LRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan ve olmayan parçalarının işaretçe aynı olmaları anlamına gelir. Söz konusu oranın $+1$ olduğu apsis değerleri Newton-Raphson yöntemiyle $SRCA_{ij} = -0.957504024077269$ ve $SRCA_{ij} = 0.957504024077269$ olarak elde edilir. $h_3 = 1$ sonucunu veren bu iki noktada $LRCA_{ij}$ 'nin doğrusal olan ve olmayan parçaları işaretçe olduğu gibi mutlak değerce de eşittir. O nedenle bu noktalarda doğrusal olan ve olmayan parçalardan herhangi birinin baskın ve ötekinin çekinik olduğunu söylemek olanaksızdır. Ancak bu iki değer arasında doğrusal olmayan parçanın çekinik ve dışında da baskın olduğunu söylemek olanaklıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi doğrusal olan parçanın baskın olduğu çok geniş bir aralık vardır. Öyleyse $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ göstergeleri için sayısal ölçü olarak anlamlandırılma durumunda asla varılmayacak olsa da söz konusu göstergeleri yetkin bir biçimde tutarlılığa yaklaştıracak çok geniş bir aralığın var olduğu söylenebilir. Görgül verilerle yapılacak bir çalışma bu konuda kanıt sağlayıcı niteliktedir.¹⁵ $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ konusunda son olarak şu da söylenebilir ki her iki gösterge sırasal ölçü ya da iki-sınıfsal ölçü olarak anlamlandırıldıklarında $BRCA_{ij}$ ile yetkin bir biçimde tutarlı olduklarından birbirleri ile de yetkin bir biçimde tutarlı olurlar.

4.4. $WRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ Karşılaştırması

Ülke sıra numarası i sabit olduğunda (tek ülke durumunda) μ_i de sabit olacağından [5] nolu bağıntıdan da anlaşılacağı üzere $WRCA_{ij}$ göstergesi $BRCA_{ij}$ göstergesinin doğrusal bir dönüşümü olur. Öyleyse korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre sayısal ölçü anlamlandırması durumunda anılan iki gösterge arasındaki korelasyon

$$r(WRCA_{ij}, BRCA_{ij}) = 1$$

olarak dile getirilebilir. Bu, $WRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergelerinin tek ülke koşulu altında sayısal ölçü anlamlandırmasına göre yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar. Bu tutarlılığın sırasal ölçü anlamlandırması durumunda da geçerli olduğunu görebilmek için $BRCA_{ij}$ değerlerinin küçükten büyüğe doğru sıralanması durumunda $WRCA_{ij}$ değerlerinin de aynı biçimde küçükten büyüğe doğru sıralandıklarını görmek yeterlidir. Bu durumda

$$\text{rank } WRCA_{ij} = \text{rank } BRCA_{ij}$$

olur ki korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre ranklar arasındaki korelasyon

¹⁵ Tablo 1'e göre $LRCA_{ij}$ ile $SRCA_{ij}$ arasındaki 0.9672 düzeyindeki yüksek korelasyon bu durumu kanıtlamaktadır.

$$r(\text{rank WRCA}_{ij}, \text{rank BRCA}_{ij}) = 1$$

olarak elde edilir. Bu, WRCA_{ij} ile BRCA_{ij} göstergelerinin tek ülke koşulu altında sırasal ölçü olarak da yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar. Benzer bir söz, anılan göstergelerin iki-sınıfsal ölçü olarak anlamlandırılması durumunda da söylenebilir; yeter ki bunların nötr noktaları uyumlu olsun. i sıra nolu ülke verili iken WRCA_{ij} 'nin nötr noktasının BRCA_{ij} 'nin nötr noktası ile uyumlu olması için o noktanın μ_i^{-1} olması gerekir¹⁶; çünkü ancak ve ancak o zaman $\text{BRCA}_{ij} > 1$ ve $\text{WRCA}_{ij} > \mu_i^{-1}$ durumları aynı anda gerçekleşirken bunların karşıtları olarak $\text{BRCA}_{ij} \leq 1$ ve $\text{WRCA}_{ij} \leq \mu_i^{-1}$ durumları da aynı anda gerçekleşir. Bu uyumluluk göz önünde tutularak

$$\text{dichotomous WRCA}_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{WRCA}_{ij} > \mu_i^{-1}; \\ \frac{1}{2}, & \text{WRCA}_{ij} = \mu_i^{-1}; \\ 0, & \text{WRCA}_{ij} < \mu_i^{-1} \end{cases}$$

olmak üzere yeni bir iki-sınıfsal değişken tanımlanacak olur ise tek ülke koşulu altında

$$\text{dichotomous WRCA}_{ij} = \text{dichotomous BRCA}_{ij}$$

doğrusal ilişkisinin gerçekleştiği saptanabilir. Böyle bir durumda da korelasyon çözümlemesinden elde edilen sonuca göre

$$r(\text{dichotomous WRCA}_{ij}, \text{dichotomous BRCA}_{ij}) = 1$$

yazılabilir. Bu ise i sıra nolu ülke verili iken nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında WRCA_{ij} ile BRCA_{ij} göstergelerinin iki-sınıfsal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlar.

5. GÖRGÜL BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen kuramsal bulgular görgül çalışmalarla da desteklenmiştir. Görgül çalışmalarda kullanılan veriler 2020 yılına ilişkin dört basamaklı ISIC (Rev. 4)¹⁷ kapsamındaki Türkiye imalat sanayii ihracat ve ithalat bilgileridir. Bu bilgiler TÜİK'ten elde edilmiştir. Söz konusu bilgiler aracılığıyla [2] nolu bağıntıda dile getirilen BRCA_{ij} ve bundan türetilen LRCA_{ij} , SRCA_{ij} ve WRCA_{ij} gösterge değerleri elde edilmiştir. Sonrasında bunlar sayısal ölçü, sırasal ölçü ve iki-sınıfsal ölçü olarak değerlendirilerek aralarındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların iki-sınıfsal ölçü anlamlandırmasına göre yapılanlarında göstergelerin nötr noktalarının uyumlu oldukları kabul edilmiştir. Görgül bulgular kuramsal bulgular doğrultusundadır. Elde edilen değerler Tablo 1'de, Tablo 2'de ve Tablo 3'te verilmektedir. Bu tablolarda i sıra numaralı ülke Türkiye; j sıra numaralı mallar ya da mal öbekleri ise ISIC (Rev. 4) sınıflandırmasına göre dört basamaklı imalat sanayii alt sektörleridir.¹⁸

¹⁶ Çok ülke durumunda bu çalışmanın kapsamı dışında kalacak olan WRCA_{ij} göstergesinin nötr noktasını belirtmek zor görünmektedir. Nitekim De Benedictis ve Tamberi (2001), WRCA_{ij} 'nin nötr noktasının belirtilmediğini dile getirir. Sanidas ve Shin (2010) da bu durumu dile getirir. Bebek (2017) ise söz konusu noktayı 1 olarak belirtir.

¹⁷ İlgili sınıflandırmanın ayrıntılarına <https://unstats.un.org/unsd/classifications/Econ/isic> linkinden erişilebilir.

¹⁸ Tablo değerlerinin hesaplanmasında Excel programı kullanılmıştır.

Tablo 1. Sayısal Ölçü Anlamlandırmasına Göre Korelasyonlar

	BRCA _{ij}	SRCA _{ij}	LRCA _{ij}	WRCA _{ij}
BRCA _{ij}	1.0000			
SRCA _{ij}	0.4556	1.0000		
LRCA _{ij}	0.6383	0.9672	1.0000	
WRCA _{ij}	1.0000	0.4556	0.6383	1.0000

Tablo 2. Sırasal Ölçü Anlamlandırmasına Göre Korelasyonlar

	BRCA _{ij}	SRCA _{ij}	LRCA _{ij}	WRCA _{ij}
BRCA _{ij}	1.0000			
SRCA _{ij}	1.0000	1.0000		
LRCA _{ij}	1.0000	1.0000	1.0000	
WRCA _{ij}	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000

Tablo 3. İki-sınıfsal Ölçü Anlamlandırmasına Göre Korelasyonlar

	BRCA _{ij}	SRCA _{ij}	LRCA _{ij}	WRCA _{ij}
BRCA _{ij}	1.0000			
SRCA _{ij}	1.0000	1.0000		
LRCA _{ij}	1.0000	1.0000	1.0000	
WRCA _{ij}	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000

Tablo 1 şöyle değerlendirilebilir: [2] nolu bağıntıdaki BRCA_{ij} ile WRCA_{ij} göstergeleri tek ülke için hesaplandıklarından birbirlerine doğrusal olarak bağlı olmaları nedeniyle sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olurlar. BRCA_{ij} ile SRCA_{ij} göstergeleri ise 0.4556 düzeyindeki korelasyon nedeniyle sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olmazlar. Dahası bunların yetkin bir biçimde tutarlılıktan bir hayli uzaklaştıkları da söylenebilir. Benzer bir söz 0.6383 düzeyinde korelasyona sahip olan BRCA_{ij} ile LRCA_{ij} göstergeleri için de söylenebilir. Oysa SRCA_{ij} ile LRCA_{ij} ilişkisi farklıdır; çünkü SRCA_{ij} ile LRCA_{ij} göstergeleri 0.9672 düzeyinde korelasyona sahip olduklarından yetkin bir biçimde tutarlılık içinde değiller ise de daha önce kuramsal olarak dile getirildiği gibi ona çok yakın olurlar. Sayısal ölçü konusunda son olarak söylenecek olan şudur: BRCA_{ij}; LRCA_{ij} ya da SRCA_{ij} ile tutarlı olmaktan nasıl bir hayli uzak ise WRCA_{ij} da onlarla tutarlı olmaktan öyle bir hayli uzaktır. Tablo 2 bütün bu göstergelerin sırasal ölçü olarak anlamlandırılmaları durumunda herhangi bir koşul olmaksızın yetkin bir biçimde tutarlı olduklarını kanıtlamaktadır. Tablo 3 de benzer bir sözü iki-sınıfsal anlamlandırma için

söyleme olanağı sağlamaktadır; ancak bunu söyleyebilmenin koşulu göstergelerin nötr noktalarının uyumlu olması koşuludur.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin sayısal ölçü olarak mı, sırasal ölçü olarak mı, yoksa iki-sınıfsal ölçü olarak mı anlamlandırılmaları gerektiği konusunu incelemektir. Bu bağlamda Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi ($BRCA_{ij}$) ile ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen öteki açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri arasındaki korelasyonlar çözümlenerek ve hesaplanarak bulgular elde edilmektedir. Balassa'nın açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesinden artan bir işlev aracılığıyla türetilen öteki açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri arasında logaritmik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük ($LRCA_{ij}$), simetrik açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük ($SRCA_{ij}$) ve ağırlıklandırılmış açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük ($WRCA_{ij}$) göstergeleri yer alır. Bunlardan $WRCA_{ij}$ göstergesinin inceleme kapsamına girebilmesi yalnızca tek ülke hesaplamalarında geçerlidir; çok ülke söz konusu olduğunda anılan gösterge salt $BRCA_{ij}$ 'nin değil, onun yanı sıra μ 'nin de bir işlevi olacağından çalışmanın inceleme kapsamından çıkar. İnceleme kapsamındaki herhangi iki gösterge arasındaki korelasyonlar irdelenirken gerektiğinde bunlardan birinin ötekine göre Maclaurin açılımından da yararlanılmaktadır. Maclaurin açılımı iki gösterge arasındaki ilişkide doğrusal olan ve olmayan parçaları üreten bir açılımdır. Korelasyon çözümlemesinden elde edilen bulgulara göre bir göstergenin bir başka göstergeye göre açılımında doğrusal olmayan parça varsa iki gösterge sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olamaz; ancak ve ancak doğrusal olmayan parça yok olduğunda sayısal ölçü olarak yetkin bir biçimde tutarlı olur. Böyle bir özellik, verili tek ülke için hesaplanan $WRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergeleri ilişkisinde vardır; ancak çok ülke için hesaplanan $WRCA_{ij}$ ile $BRCA_{ij}$ göstergeleri ilişkisinde yoktur. İster tek, ister çok ülke için hesaplınsın $BRCA_{ij}$, $LRCA_{ij}$ ve $SRCA_{ij}$ göstergeleri arasındaki Maclaurin açılımlarında doğrusal olmayan parçalar var olduğu için sayısal ölçü olarak anlamlandırılmaları durumunda bu göstergeler yetkin bir biçimde tutarlı olamazlar. Bununla birlikte Maclaurin açılımında doğrusal olan parça doğrusal olmayan parçaya baskın olduğu zaman, $SRCA_{ij}$ göstergesi ile $LRCA_{ij}$ göstergesi ilişkisinde olduğu gibi, yetkin bir biçimde tutarlılığa erişememe ancak ona çok yaklaşma özelliği gözlemlenebilir. Bütün bunlar şunu göstermektedir: Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri sayısal ölçü olarak anlamlandırılırsa bunların bir bölümü yetkin bir biçimde tutarlı olmaktan uzaklaşırlar. Bu durum ekonometrik araştırmalarda çelişkili bulguların elde edilmesi tehlikesini yaratabilir. Bu tehlikenin nedeni ekonometrik denklemde açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinin birinden öbürüne t istatistiklerinin değişebilmesi özelliğidir. Bu özellik sonucunda ise açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğü temellendirmede kullanılan bir değişken açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergelerinden birine göre istatistiksel olarak anlamlı, bir başkasına göre istatistiksel olarak anlamsız biçimde bulgulanabilir. Böyle çelişkili bulgular tehlikesinden uzak durmanın yolu ise kurulan ekonometrik denklemde yetkin bir biçimde tutarlı olan göstergeleri kullanmaktan geçer. Ekonometrik denklem aracılığıyla yetkin bir biçimde tutarlı olan iki göstergedan birine göre hangi değişkenler istatistiksel olarak anlamlı diye bulgulanır ise ötekine göre de aynı biçimde istatistiksel olarak anlamlı diye bulgulanır. Böylece göstergelere göre değişen çelişkili bulgular sonucuyla karşı karşıya gelinmemiş olunur. Göstergeler arasındaki yetkin bir biçimde tutarlı olma özelliğinin bu temel getirisinin elde edilebilmesi, bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, $BRCA_{ij}$ ile ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen öteki

göstergelerin sırasal ölçü ya da iki-sınıfsal ölçü olarak anlamlandırılmalarına bağlıdır: Çünkü sırasal ölçü anlamlandırması koşulsuz olarak yetkin bir biçimde tutarlılık sağlarken iki-sınıfsal ölçü anlamlandırması göstergelerin nötr noktalarının uyumluluğu koşulu altında bunu yapabilir. Bütün bunlara dayalı olarak söylenebilecek olan şudur: Bu çalışmada ele alınan açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergeleri ekonometrik çalışmalarda sayısal ölçü anlamlandırmasına göre çelişkili bulgular tehlikesi yaratabilirler ise de sırasal ölçü ya da iki-sınıfsal ölçü anlamlandırmasına göre böyle bir tehlike yaratmazlar. O nedenle burada son söz olarak şu söylenmektedir: İktisat yazınında ister sezgisel nitelikte olsun isterse sezgisel nitelikteki göstergelerden bir işlev aracılığıyla türetilmiş olsun birçok açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük göstergesi kullanılarak yapılan çalışmalarda görülmektedir ki sırasal ölçü ve iki-sınıfsal ölçü anlamlandırması sayısal ölçü anlamlandırmasına göre daha yeğlenebilir olarak nitelendirilmektedir; ilk iki anlamlandırma birbirlerine göre karşılaştırıldığında kimi kez sırasal ölçü, kimi kez de iki-sınıfsal ölçü anlamlandırması daha yeğlenebilir olarak nitelendirilmektedir; ancak $BRCA_{ij}$ ile ondan artan bir işlev aracılığıyla türetilen $SRCA_{ij}$ ve $LRCA_{ij}$ göstergelerini karşılaştıran Bebek (2017) çalışmasında söz konusu göstergeler sırasal ölçü olarak da iki-sınıfsal ölçü olarak da yetkin bir biçimde tutarlı olmaları nedeniyle denk düzeyde yeğlenebilir olarak nitelendirilmektedir; bu bulgular bu çalışmada da elde edilen bulgulardır; nitekim bu çalışmada sırasal ölçü anlamlandırması ile iki-sınıfsal ölçü anlamlandırması sayısal ölçü anlamlandırmasına göre daha yeğlenebilir ancak birbirlerine göre denk düzeyde yeğlenebilir olarak değerlendirilmektedir; bu çalışmada elde edilen bir başka bulgu daha vardır; o da çok ülke için değil de endüstrileri karşılaştırma amacıyla tek ülke için yapılan çalışmalarda sırasal ölçü olarak koşulsuz bir biçimde ve iki-sınıfsal ölçü olarak nötr noktalarının uyumlu olması koşulu altında $BRCA_{ij}$ ile yetkin bir biçimde tutarlı olan $WRCA_{ij}$ 'nin denk düzeyde yeğlenebilir olduğudur.

KAYNAKÇA

- Altay, B. & Gürpınar, K. (2008). Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükler ve bazı rekabet gücü endeksleri: Türk mobilya sektörü üzerine bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 257-274.
- Ashish, A. & Kannan, E. (2015). Analysis of India's revealed comparative advantage in agro-processed products. *Indian Journal of Economics and Business*, 14(1), 115-130.

- Atlas, E. (2019). *Türkiye-BRICS ülkeleri dış ticaretinin sektörel rekabet gücü analizi: (2008-2017) dönemi üzerine bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Balassa, B. (1965). Trade liberalisation and “revealed” comparative advantage. *The Manchester School*, 33(2), 99-123.
- Balassa, B. (1977). “Revealed” comparative advantage revisited: An analysis of relative export shares of the industrial countries, 1953–1971. *The Manchester School*, 45(4), 327-344.
- Ballance, R. H., Forstner, H. & Murray, T. (1987). Consistency tests of alternative measures of comparative advantage. *The Review of Economics and Statistics*, 69(1), 157-161.
- Bebek, U. G. (2017). *RCA: Choosing the right measure*. Department of Economics, University of Birmingham.
- Bowen, H. P. (1983). On the theoretical interpretation of indices of trade intensity and revealed comparative advantage. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 119(3), 464-472.
- Bruno, F. J. (1996). *Psikoloji tarihi*. Kible Yayinevi.
- Dalum, B., Laursen, K. & Villumsen, G. (1998). Structural change in OECD export specialisation patterns: De-specialisation and ‘stickiness’. *International Review of Applied Economics*, 12(3), 423-443.
- De Benedictis, L. & Tamberi, M. (2001). *A note on the Balassa index of revealed comparative advantage*. Available at SSRN 289602.
- Deb, K. & Basu, P. (2011). Indices of revealed comparative advantage and their consistency with the Heckscher-Ohlin theory: A cross sectional analysis. *Foreign Trade Review*, 46(3), 3-28.
- Donges, J. B. & Riedel, J. (1977). The expansion of manufactured exports in developing countries: An empirical assessment of supply and demand issues. *Review of World Economics*, 113(1), 58-87.
- Erkan, B. (2012). Ülkelerin karşılaştırmalı ihracat performanslarının açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük katsayılarıyla belirlenmesi: Türkiye-Suriye örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 195-218.
- Erkesim, A. A. (2020). *Türkiye’de halı sektörünün dış ticaretinin ve rekabet gücünün değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.
- Fertö, I. & Hubbard, L. J. (2003). Revealed comparative advantage and competitiveness in Hungarian agri–food sectors. *World Economy*, 26(2), 247-259.
- Gnidchenko, A. & Salnikov, V. (2015). Net comparative advantage index: Overcoming the drawbacks of the existing indices. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP*, 119.
- Hoen, A. R. & Oosterhaven, J. (2006). On the measurement of comparative advantage. *The Annals of Regional Science*, 40(3), 677-691.
- Jagdambe, S. (2016). *Analysis of revealed comparative advantage in export of India’s agricultural products*. Institute for Social and Economic Change.

- Jagdambe, S. (2019). Consistency test of revealed comparative advantage index: Evidence from India's agricultural export. *Foreign Trade Review*, 54(1), 16-28.
- Jiang, T. (2004). The asymptotic distributions of the largest entries of sample correlation matrices. *The Annals of Applied Probability*, 14(2), 865-880.
- Khai, N. X., Ismail, M. M. & Sidique, S. F. (2016). Consistency tests of comparative advantage measures: An empirical evidence from the Malaysian and selected Asian shrimp products. *International Food Research Journal*, 23(6).
- Lafay, G. (1992). The measurement of revealed comparative advantages. M.G. Dagenais and P.A. Muet (eds.). *International trade modelling içinde*. Chapman & Hill.
- Laursen, K. (1998). Revealed comparative advantage and the alternatives as measures of international specialisation. *DRUID Working Paper*, No. 98-30.
- Liesner, H. H. (1958). The European common market and British industry. *The Economic Journal*, 68(270), 302-316.
- Lim, T. C. (2004). Application of Maclaurin series in relating interatomic potential functions: A review. *Journal of Mathematical Chemistry*, 36(2), 147-160.
- Oduro, A. D. & Offei, E. L. (2014). Investigating Ghana's revealed comparative advantage in agro-processed products. *Modern Economy*, 5(4), 384-390.
- Proudman, J. & Redding, S. J. (1997). *Persistence and mobility in international trade*. The Bank of England, UK.
- Ravgotra, S. & Kaur, H. (2017). Revealed comparative advantage of India and China. *International Journal of Economics*, 7(4), 17-28.
- Ruben, H. (1966). Some new results on the distribution of the sample correlation coefficient. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 28(3), 513-525.
- Sanidas, E. & Shin, Y. (2010, July). Comparison of revealed comparative advantage indices with application to trade tendencies of East Asian countries. *In 9th Korea and the World Economy Conference, Incheon*.
- Silverman, R. A. (1985). *Calculus with analytic geometry*. Prentice Hall.
- Şahinli, M. A. (2011). Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükler endeksi: Türkiye pamuk endüstrisi üzerine bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 227-240.
- Vollrath, T. L. (1991). A theoretical evaluation of alternative trade intensity measures of revealed comparative advantage. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 127(2), 265-280.
- Yalçınkaya, M. H., Çılbant, C., Erataş, F. & Hartoğlu, D. (2014). Açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükler ekseninde rekabet gücünün analizi: Türk-Çin dış ticareti üzerine bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 41-57.
- Yeats, A. J. (1985). On the appropriate interpretation of the revealed comparative advantage index: Implications of a methodology based on industry sector analysis. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 121(1), 61-73.

Yu, R., Cai, J. & Leung, P. (2009). The normalized revealed comparative advantage index. *The Annals of Regional Science*, 43(1), 267-282.

Ypma, T. J. (1995). Historical development of the Newton–Raphson method. *SIAM Review*, 37(4), 531-551.

EK

Korelasyon çözümlemesinde büyük rol oynayan Cauchy-Schwarz eşitsizliği, $k=1, \dots, S$ olmak üzere a_k ile b_k sayıları arasındaki şu eşitsizliği anlatır:

$$(a_1 b_1 + \dots + a_S b_S)^2 \leq (a_1^2 + \dots + a_S^2)(b_1^2 + \dots + b_S^2). \quad [19]$$

Bu eşitsizlik

$$(a_1 z - b_1)^2 + \dots + (a_S z - b_S)^2 \geq 0 \quad [20]$$

ya da

$$(a_1^2 + \dots + a_S^2)z^2 - 2(a_1 b_1 + \dots + a_S b_S)z + (b_1^2 + \dots + b_S^2) \geq 0 \quad [21]$$

eşitsizliğinden elde edilir. [21] nolu bağıntı ikinci basamaktan denklemin ya kökleri olmadığını ya da kökleri varsa bir ve yalnızca bir kökü olduğunu anlatır. Cauchy-Schwarz eşitsizliği, [21] nolu bağıntıdan bu özellik göz önünde bulundurularak kolayca çıkarılabilir. Bu özellik nedeniyle Δ olarak gösterilen diskriminant değeri için

$$\Delta \leq 0$$

yazılabilir. Bu,

$$(a_1 b_1 + \dots + a_S b_S)^2 - (a_1^2 + \dots + a_S^2)(b_1^2 + \dots + b_S^2) \leq 0$$

demektir ki buradan [19] nolu bağıntıda dile getirilen Cauchy-Schwarz eşitsizliği kolayca elde edilir. $\Delta=0$ durumu bir ve yalnızca bir kök olduğu anlamına gelir. Bu da ancak ve ancak [20] nolu bağıntıdaki “küçüktür ya da eşittir” işaretinin solundaki her terimin sıfır olmasını sağlayacak

$$z = \frac{b_1}{a_1} = \dots = \frac{b_S}{a_S} \quad [22]$$

bağıntısı geçerliyse geçerli olur. [22] nolu bağıntı $k=1, \dots, S$ olmak üzere a_k ile b_k sayılarının orantılılığı anlamına gelir. a_k ile b_k sayıları orantılı değil ise [22] nolu bağıntı ve dolayısıyla da $\Delta=0$ bağıntısı gerçekleşmez. Böyle bir durumda geçerli olan bağıntı $\Delta<0$ biçiminde yazılabilir. Bu durumda da Cauchy-Schwarz eşitsizliğinde “küçüktür ya da eşittir” işareti yerine yalnızca “küçüktür” işaretini yazmak gerekir. Öte yandan [19] nolu bağıntıda

$$a_k = U_k - \bar{U} \quad \text{ve} \quad b_k = V_k - \bar{V}$$

yapılır ise

$$\left\{ \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(V_k - \bar{V}) \right\}^2 \leq \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 \sum_{k=1}^S (V_k - \bar{V})^2 \quad [23]$$

elde edileceğinden [7] ile tanımlanan Pearson korelasyonunun gözlemsel değeri için [23] nolu bağıntıdan

$$r^2 \leq 1$$

ya da aynı anlama gelmek üzere

$$-1 \leq r \leq +1$$

elde edilir. Burada kanıtlanması amaçlanan temel sav U ile V arasındaki korelasyonun karesinin en yüksek düzey olan 1 değerine ulaşabilmesi için [8] nolu bağıntıdaki β_2 çarpanının sıfır olması gerektiğidir. Bu savı kanıtlamak üzere kısalık için $W_k = g(U_k)$ denilir ise [8] nolu bağıntı

$$V_k = \beta_0 + \beta_1 U_k + \beta_2 W_k \quad [24]$$

biçiminde yazılabilir. Bu bağıntı $k=1, \dots, S$ için yazılıp toplandıktan sonra her terim S 'ye bölündüğünde

$$\bar{V} = \beta_0 + \beta_1 \bar{U} + \beta_2 \bar{W} \quad [25]$$

ve sonra da [24] nolu bağıntı ile [25] nolu bağıntı arasındaki fark alındığında

$$V_k - \bar{V} = \beta_1 (U_k - \bar{U}) + \beta_2 (W_k - \bar{W}) \quad [26]$$

elde edilir. [26] nolu bağıntının karesinin alınmasıyla

$$(V_k - \bar{V})^2 = \beta_1^2 (U_k - \bar{U})^2 + 2\beta_1\beta_2 (U_k - \bar{U})(W_k - \bar{W}) + \beta_2^2 (W_k - \bar{W})^2 \quad [27]$$

ve ardından da [27] nolu bağıntının $k=1, \dots, S$ için yazılıp toplanmasıyla

$$\sum_{k=1}^S (V_k - \bar{V})^2 = \beta_1^2 \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 + 2\beta_1\beta_2 \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(W_k - \bar{W}) + \beta_2^2 \sum_{k=1}^S (W_k - \bar{W})^2 \quad [28]$$

elde edilir. Buradaki terimler kısaca şöyle gösterilebilir:

$$\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 = A \geq 0. \quad [29]$$

$$\sum_{k=1}^S (W_k - \bar{W})^2 = B \geq 0. \quad [30]$$

$$\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(W_k - \bar{W}) = C. \quad [31]$$

[29] ve [30] nolu bağıntılardaki eşitlik işaretleri yalnızca ve yalnızca $k=1, \dots, S$ olmak üzere

$$U_k = \bar{U}$$

ve

$$W_k = \bar{W}$$

ise geçerli olur; ancak bu durum değişkenlerin sabit kabul edilmelerinden başka bir anlama gelmez; U_k ile W_k değişken olarak kabul edilecekse bu durumun gerçekleşmeyeceği de kabul edilmiş olur; o nedenle denebilir ki A ve B büyüklükleri hep artı değerlidir; çünkü kareler toplamıdır; [31] nolu bağıntıdaki C büyüklüğü ise artı ya da eksi değerli olabilir. Bu noktada iki sonuç çıkarılabilir. Birincisi şudur: Cauchy-Schwarz eşitsizliği gereğince

$$\left\{ \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(W_k - \bar{W}) \right\}^2 \leq \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 \sum_{k=1}^S (W_k - \bar{W})^2$$

yazılabileceğinden [29], [30] ve [31] nolu bağıntılar yukarıdaki eşitsizlikte yerlerine konulunca

$$AB - C^2 \geq 0 \quad [32]$$

bağıntısı elde edilir. U_k ile W_k arasında orantılılık ilişkisi olmaması nedeniyle [32] nolu bağıntıda eşitlik işareti geçersiz olacaktır

$$AB - C^2 > 0 \quad [33]$$

dir. İkincisi de şudur: [29], [30] ve [31] nolu bağıntılar [28] nolu bağıntıda yerlerine konulur ise

$$\sum_{k=1}^S (V_k - \bar{V})^2 = \beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B \geq 0 \quad [34]$$

elde edilir. Öte yandan [26] nolu bağıntı

$$U_k - \bar{U}$$

ile çarpılıp sonra da bu çarpım $k=1, \dots, S$ için yazılıp toplandığında

$$\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(V_k - \bar{V}) = \beta_1 \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})^2 + \beta_2 \sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(W_k - \bar{W})$$

elde edilir ve bu bağıntı [29], [30] ve [31] nolu bağıntılar gereğince

$$\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(V_k - \bar{V}) = \beta_1 A + \beta_2 C \quad [35]$$

olur. [29], [34] ve [35] nolu bağıntılar [7] nolu bağıntıda yerlerine konulursa ilkin

$$r = \frac{\beta_1 A + \beta_2 C}{\sqrt{A(\beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B)}}$$

ve ardından da her iki yanın karesi alınır

$$r^2 = \frac{\beta_1^2 A^2 + 2\beta_1\beta_2 AC + \beta_2^2 C^2}{A(\beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B)} \quad [36]$$

elde edilir. Burada dört ayrı durum tek tek incelenebilir.

$\beta_1=0$ ve $\beta_2=0$ Durumu: Bu, birlikte değişimin olup olmaması durumunun özel bir biçimidir. [7] nolu bağıntının payında yer alan

$$\sum_{k=1}^S (U_k - \bar{U})(V_k - \bar{V})$$

anlatımı U ile V arasındaki birlikte değişimi temsil eden ögedir. Bu terim sıfır ise U ile V arasında birlikte değişim yoktur denir. Güçlü bağımsızlık durumunda bu sonuç mutlaka gerçekleşir. Güçlü bağımsızlık yoksa ancak bu durum yine de gerçekleşiyor ise o zaman iki değişken arasında zayıf bağımsızlık olduğu söylenir. İster güçlü, ister zayıf bağımsızlık olsun birlikte değişim ölçüsü sıfır ise [7] nolu bağıntıdan $r=0$ elde edilir. $\beta_1=0$ ve $\beta_2=0$ durumunda [8] nolu bağıntıdan da anlaşılır ki V bu durumda bir sabite dönüşmüştür. Bu durumda U ile V arasında birlikte değişim ölçüsü sıfır olur; çünkü biri değişen ve öteki değişmeyen iki büyüklük arasında birlikte değişim yoktur. O nedenle böyle bir durumda U ile V arasındaki korelasyon sıfır olur.

$\beta_1=0$ ve $\beta_2 \neq 0$ Durumu: Bu durum U ile V arasındaki ilişkide doğrusal olan parçadan yalnızca sabit terimin ve doğrusal olmayan parçadan da bütünüünün kalması demektir. Belirtilen koşullar altında [36] nolu bağıntıdan

$$r^2 = \frac{C^2}{AB}$$

elde edilirken buradan da [33] nolu bağıntı gereğince $r^2 < 1$ elde edilir.

$\beta_1 \neq 0$ ve $\beta_2 = 0$ Durumu: Bu, U ile V arasındaki ilişkide doğrusal olan parçanın varlığını sürdürmesi ancak doğrusal olmayan parçanın yok olması anlamına gelir. Belirtilen koşullar altında [36] nolu bağıntıdan $r^2 = 1$ elde edilir.

$\beta_1 \neq 0$ ve $\beta_2 \neq 0$ Durumu: Bu, U ile V arasındaki ilişkide doğrusal olan ve olmayan parçaların her ikisinin de varlıklarını sürdürmesi demektir. Bu koşullar altında [36] nolu bağıntıda pay ile paydanın A'ya bölünmesiyle ve ardından da paya $\beta_2^2 B$ teriminin eklenip çıkarılmasıyla

$$r^2 = \frac{\beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B - \beta_2^2 B + \beta_2^2 \frac{C^2}{A}}{(\beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B)}$$

elde edilir. Bu anlatım yalınlaştırılarak

$$r^2 = 1 - \frac{\beta_2^2 (AB - C^2)}{A(\beta_1^2 A + 2\beta_1\beta_2 C + \beta_2^2 B)} \quad [37]$$

sonucuna ulaşılır. [37] nolu bağıntıda [33] nolu bağıntı gereğince $AB - C^2 > 0$ durumu geçerlidir; öyleyse eşitliğin sağındaki ikinci terim yok olmaz ve bu nedenle de $r^2 < 1$ olur. [37] nolu bağıntıdan U ile V arasındaki ilişkide β_2^2 azaldığında r^2 'nin arttığı görülür. Bu, doğrusal olmayan parçadaki küçülmenin r^2 'yi büyütmesi demektir. Öyleyse r^2 'yi büyütüp en yüksek düzey olan 1'e çıkartmak için β_2^2 'yi 0 yapmak gerekir. Bu ise söz konusu ilişkide doğrusal olan parçanın varlığını sürdürmesinden ancak doğrusal olmayan parçanın yok olmasından başka bir anlama gelmez.



Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Biyofili Düzeyleri *Biophilic Levels of Vocational School Students*

Meryem Konu Kadirhanoğulları^{1*}
Esra Özay Köse²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Kafkas University, Turkey
meryem_6647@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7359-7061>

² Prof. Dr, Atatürk Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr, Ataturk University, Turkey,
esraozayatauni.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9085-7478>

Makale geliş tarihi / First received : 26.05.2022
Makale kabul tarihi / Accepted : 09.08.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21/04/2022 Tarih/32 sayılı etik onay alınmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 18%

Atıf bilgisi / Citation:

Konu Kadirhanoğulları, M. & Özay Köse, E. (2022). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin biyofili düzeyleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 203-216.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulu öğrencilerinin biyofili düzeylerini belirlemektir. Tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 275 kız 171 erkek olmak üzere toplam 446 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Biyofili Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, normal dağılım göstermediğinden non parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanları toplamlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin biyofili ölçeğine ait birinci, ikinci ve dördüncü düzey biyofili faktörlerinin puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, üçüncü düzey biyofili faktörü ve ortalama puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanları bölümler açısından Kruskal-Wallis testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin biyofili ölçeğine ait birinci, ikinci ve üçüncü düzey biyofili faktörleri ve ortalama puanları ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğudördüncü düzey biyofili faktörü puanları ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik; öğrencilere verilecek doğa eğitimine okul öncesi dönemden başlanması gerektiği, öğrencilerde biyofili düzeyinin artması için doğada mümkün olduğunca çok türün incelenmesi, birçok türü bir arada görmek için botanik ve hayvanat bahçelerinin ziyaret edilmesi, müfredatlarda doğa ile daha iç içe olabilecek uygulamalara yer verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Biyofili, Doğa Eğitimi, Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the biophilia levels of vocational school students affiliated with a state university. The sample of this research, which was carried out in the screening model, consists of a total of 446 students, 275 girls and 171 boys, in the 2021-2022 academic year. "Biophilia Scale" was used to collect data. Since the data did not show a normal distribution, they were analyzed with the Mann Whitney U test and Kruskal-Wallis H test, which are non-parametric statistics. As a result of the research, according to the findings obtained from the analysis carried out to determine whether the totals of the students' biophilia scale sub-dimensions and average scores show a significant difference according to gender, according to the findings, there is a statistically significant difference between the scores of the first, second and fourth level biophilia factors of the students' biophilia scale and their gender. It was determined that there was no statistically significant difference between the level of biophilia factor and mean scores and gender. The sub-dimensions and average scores of the students' biophilia scale were compared in terms of departments using the Kruskal-Wallis test. It was determined that there was a statistically significant difference between the students' first, second and third level biophilia factors and average scores of the biophilia scale and their departments, and there was no statistically significant difference between the fourth level biophilia factor scores and their departments. The following suggestions are given for the results obtained from the research; The nature education to be given to the students should be started from the preschool education level, to increase the level of biophilia in the students, to examine as many species in nature as possible, to visit the botanical and zoo gardens to see many species together, and to include practices that can be more intertwined with nature in the curricula.

Keywords

Biophilia, Nature Education, Vocational School Students

GİRİŞ

Doğa, kendi kaide çerçevesine bağlı olarak devamlı değişen, farklılaşan canlı ve cansız unsurların tamamı ya da kişi eliyle çok fazla farklılığa uğramamış, doğal yapısını değiştirmeyen çevre şeklinde tarif edilmektedir (TDK, 2022). İnsan varlığının büyük çoğunluğu için, doğa; su, güneş ışığı, hayvan ve sebze gıdaları, yapı malzemeleri, barınak, manzaralar ve ateş başta olmak üzere insanın hayatta kalması için gerekli olan tüm kaynakları sağlamaktadır. Örneğin; sıcaklık, güneş ve ışığa ek olarak günün saati ile ilgili fikir vermektedir. Büyük ağaçlar, öğlen güneşinden korunmak ve karasal yaşamdan kaçınmak için geceleri uyumak için yerler sağlamaktadır. Çiçekler ve mevsimlik bitki örtüsü; araç gereç, yiyecek ve tıbbi tedaviler sağlamaktadır. Irmaklar ve sulama delikleri hayatın temelini, suyolları uzak diyarlara ulaşmak için bir navigasyon aracı benzeri bir fayda sağlamaktadır (Heerwagen, 2009). Doğa, insan varlığına veya müdahalesine dair çok az veya hiç açık kanıtı olmayan bir ortam olan "doğal çevre" ile büyük ölçüde örtüşmektedir ve iki terim birbirinin yerine kullanılmaktadır (Hartig vd., 2014).

Günümüzde eğitimin en temel amaçlarından birisi, kişinin içinde bulunduğu doğal çevreyi tanımasını, doğal kaynakları dengeli ve verimli biçimde kullanmasını öğretmektir. (Demir, & Yalçın, 2014; Mutlu Karanfil, 2022). Öğrencilerin doğaya karşı duygusal yakınlıklarının desteklenmesi dünya sağlığı için oldukça önemlidir. Öğrencilerin doğayla bağını güçlendirmenin en etkili yollarından biri, onlara doğal dünya ile etkileşime girebilecekleri düzenli doğa deneyimleri sunmaktır (Yılmaz Uysal, 2020).

Biyofili, aşk (philia) ve yaşam (bio) olan iki Yunanca kelimenin birleşimiyle oluşmuştur (Barbiero, 2021). Biyofili kavramı kelime olarak birçok farklı şekilde kullanıldığı için tanımlaması kolay değildir. Fromm (1964) canlı ve hayati olan her şeye çekilmek için psikolojik yönelimi tanımlamak için biyofili kavramını kullanmıştır. Wilson (1984) canlı ve hayati olana ilgi duymanın evrimsel olarak uyarlanabilir özelliğini tanımlamak için biyofili terimini kullanmıştır. Grinde ve Patil (2009) biyofili kavramını bitkiler ve diğer canlılar için sevgi olarak ifade etmişlerdir. Clowney (2013) farklı toplulukların ve değer geleneklerinin çoğunda biyofili erdeminin gelişmesi için verimli bir zemin olduğunu ve biyofiliyi teşvik eden topluluklar ekoloji, biyoçeşitlilik kaybı ve insanın çevresel etkisi hakkında mevcut bilimsel bilgilere güvenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Barbiero (2021) biyofili kavramını yaşamla olan duygusal bağımız olarak ifade etmiştir.

Biyofobi, bireylerde kaygı ve kaçınma duygusu oluşturan, örümcek yılan, ve sıçan benzeri uyaranlar için aksi ve öğrenilmiş tepkilerdir (Ulrich, 1993). Canlılardan korkma anlamına gelen biyofobi, büyük oranda kalıtsal bir davranış olarak kabul edilir (Gullone 2000a; Neale vd., 1994; Simaika, & Samways;2010). Öğrencilerin doğa eğitimi sayesinde biyofobik davranışlardan kurtulmaları mümkündür. Biyofili ise biyofobinin tam tersi canlıların tamamına ve canlı sistemlere ilişkin belirtilen sevgi ve ilgidir (Sefalı, 2019; Wilson, 1984).

Biyofili insan refahındaki gelişmelere katkıda bulunur (Gullone, 2000b; Kellert, 2009). Örneğin, hayvan dostluğundan sağlık yararları elde edilebilir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir çalışmada 938 kişi, evcil hayvan sahipleri ve evcil hayvan sahibi olmayanlar olarak ayrılmış ve evcil hayvan sahiplerinin genel olarak daha az doktor ziyaretinde bulunduğu ve evcil hayvan sahibi olmanın strese aracılık etmeye yardımcı olduğu görülmüştür (Allen, 1997). Doğal yaşama olan sevgi insanı ayakta tutmaktadır. Biyofili hipotezi insanların ev hayvanları besleme, hayvanat bahçelerini ziyaret etme, bitki yetiştirme, yeşille ve doğal çevreyle iç içe olma, bazen

zorda kalan bir canlıyı kurtarmak için kendi hayatlarını tehlikeye atma sebeplerini izah etmektedir (İncazlı, Özer, & Yıldırım, 2016). Gullone (2000b), Wilson'ın biyofili hipotezi, insanların evrimin bir sonucu olarak "yaşama ve canlı gibi süreçlere odaklanmaya doğuştan gelen bir eğilimi" olduğu iddiasını içermektedir. Ayrıca doğa ile doğumdan itibaren gelen uyumumuza ilişkin bir katkı sunarak, doğa ile iç içe bulunduğu ve doğal özelliklere ve çevre ile etkileşim halinde olduğunda insanların psikolojilerinin iyi yönde arttığını ifade etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan politikalar kısmında yirmi birinci yüzyılda gerçekleşen eğitimin yalnızca okul içerisinde gerçekleşmediği, öğrenme olayının farklı yerlerde de gerçekleştiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Benzer şekilde Smith ve Sobel (2010) bulunduğumuz yerin kaynaklarını eğitim-öğretim maksatlı kullanılması gerektiğini, doğayı bilen ve doğadaki problemlere ilişkin hassasiyetli kişilerin kendi etrafından başlayarak sürdürülebilir çözümler oluşturabileceğini ifade etmişlerdir (Akt., Temiz, & Karaarslan Semiz, 2019).

Meslek yüksek okulu öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalıklarının ve bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu, ancak yine de bunu çevresel esenliğe yol açabilecek eyleme dönüştüremedikleri görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilere doğa eğitimini vermek için yeni bir alternatif uygulanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme süreci erken dönemde başlamalıdır çünkü bu aşamada öğrenciler doğal çevreye karşı yaşam boyu sürecek tutumlar, değerler ve davranış kalıpları oluşturmaya başlamışlardır, biyofili etkinlikleriyle öğrencilerin doğaya kıymet verme ve sevmeye, gibi mühim duygular edinmeleri gerçekleştirilebilir (Bullock, 1994).

Bireylerdeki biyofili seviyesi belirlendiği takdirde, artan biyofili düzeyi sayesinde doğaya ve çevreye karşı daha ilgili ve korumacı bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır (Perkins, 2010). İlgili alan yazın incelendiğinde, doğaya olan yakınlıkla ilgili ülkemizde sadece derleme çalışmalarının yapıldığı (İncazlı, Özer ve Yıldırım, 2016) biyofili ile alakalı yapılan çalışmaların az sayıda olduğu (Sefalı, 2019; Sefalı ve Özay Köse, 2022; Yılmaz ve Olgan, 2017; Yılmaz Uysal, 2020; Yılmaz, Çığ ve Yılmaz Bolat, 2020;) belirlenmiş olup, dolayısıyla bu araştırma; bireylerdeki biyofili seviyelerinin belirlenip detaylı incelenmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) bireylerin doğaya olan yakınlık düzeylerinin bilinmesinin, onların hayatları süresince doğaya ilişkin mesuliyet sahibi olma potansiyelleri hakkında bilgi verebileceğini vurgulamıştır.

Araştırmanın amacı

Üniversiteye devam eden öğrencilerin biyofili düzeylerinin araştırılmasıyla ortaya çıkacak bulguların öğrencilerin biyofili düzeyinin ne düzeyde olduğuna ve bu konuda neler yapılması gerektiğine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulu öğrencilerinin biyofili düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Biyofili seviyeleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Biyofili seviyeleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma geniş bir kitle içerisinde alınan bir kısmının bir konuyla alakalı düşüncelerini ya da endişe, tutum, inanç, bilgi benzeri kısımlarını tespit etmek amacıyla kişilere iletilen soruların cevapları değerlendirilerek yapılan tarama (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2009; McMillan, & Schumacher, 2006: 25) türündedir.

Etik kurul izni

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tüm etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik onayı Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21/04/2022 tarih/32 sayılı etik onay alınmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, araştırmacının görev aldığı birim içinden uygun örnekleme yöntemi ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda öğrenim gören 275 kız 171 erkek olmak üzere toplam 446 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Glock vd., (1999) tarafından gençlerin ya da çocukların doğaya ilişkisini belirlemek için geliştirilen; Sefalı (2019) tarafından Türkçeye adapte edilen, Biyofili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde ölçekle alakalı bir yönerge bulunmaktadır. Bu yönerge sayesinde öğrencilere ölçeğin hangi maksatla yapıldığı hakkında katkıda bulunmuş ve maddelerin içten bir şekilde cevaplandırılması istenmiştir. Biyofili Ölçeği 5'li likert tipinde hazırlanmış olup, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörler adlandırılırken maddelerin içerikleri incelenmiş ve en az olan biyofili düzeyi (I. düzey biyofili) ve en fazla biyofili düzeyi (IV. düzey biyofili) şeklinde bir sıralandırma yapılmıştır. I.düzyen biyofili faktöründe, bireylerin biyofilik eğilimlerinin bastırılmış olduğunu içeren maddeler (doğayı uzaktan izle örneğin; belgesel izlemek ve hayvanat bahçelerini ziyaret etmek), II. düzey biyofili faktöründe, çok fazla kişide görülebilecek biyofilik eğilimler içeren maddeler (doğadaki sesleri dinlemekten zevk alınması, örneğin; yağmur sesi), III. düzey biyofili faktöründe, biyofilik eğilimi nispeten fazla içeren maddeler (doğadan elde edilen araç gereçlerle koleksiyon yapma arzusu şeklinde) ve IV. düzey biyofili faktöründe ise biyofilik eğilimleri çok fazla artmış şekilde içeren maddeler (doğada uzun zaman geçirmek ve doğadaki canlı ve cansız varlıkları sınıflandırma isteği) bulunmaktadır (Sefalı, 2019).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 2021-2022 eğitim öğretim yılı, meslek yüksek okulunda öğrenimine devam eden öğrencilerin tümüne (N:446) biyofili ölçeği uygulanmıştır. Uygulama araştırmacının kendisi tarafından ya da dersin hocası tarafından sınıf içerisinde yürütülmüştür. Uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Kullanılan ölçek likert tipte olup puanlama 1 ve 5 arasında olmaktadır. 5 puana yaklaşıldıkça biyofili açısından yüksek; 1 puana yaklaşıldıkça biyofili açısından düşük bir değer olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz

edilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler, SPSS 'e girilmiş ve ilk olarak veri temizleme süreçlerinden geçirilmiştir. Kayıp veriler ve sola-sağa çarpık veriler incelendikten sonra çalışmadan elde edilen ölçek puanının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacı ile normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve normallik sağlanamadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin biyofili düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi; bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada, öğrencilerin biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanlarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Katılımcıların Biyofili Ölçeği Alt Boyut ve Ortalama Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Test)

Sorular	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Faktör 1	Kız	275	214,31	20985,50	0,05
	Erkek	171	238,28		
Faktör 2	Kız	275	242,52	12282,00	0,00
	Erkek	171	192,91		
Faktör 3	Kız	275	227,30	22466,50	0,42
	Erkek	171	217,38		
Faktör 4	Kız	275	234,69	20435,00	0,01
	Erkek	171	205,50		
Ortalama	Kız	275	229,16	21955,50	0,23
	Erkek	171	214,39		

Tablo 1'deki veriler doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanları toplamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin biyofili ölçeğine ait Faktör1 (U=20985,500, $p<0.05$), Faktör 2(U=12,282, $p<0.05$) ve Faktör 4 (U=20,435, $p<0.05$) puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, Faktör 3(U=22,466, $p>0.05$) ve ortalama puanları(U=21,955 $p>0.05$) ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin Biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanlarının kayıtlı oldukları bölümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2. Katılımcıların Biyofili Ölçeği Alt Boyut ve Ortalama Puanlarının Bölümler Açısından Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis testi)

Sorular	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	X2	p
Faktör 1	Çocuk Gelişimi	80	227,90	22,81	,01
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	189,95		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	257,54		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	248,04		
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	217,86		
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	239,29		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	261,73		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	253,81		
	Eczane Hizmetleri	53	174,84		
	Optisyenlik	37	208,23		
	Spor Yönetimi	39	240,59		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	274,50		
	Çocuk Gelişimi	80	250,00		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	195,36		
Faktör 2	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	206,22	28,12	0,00
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	228,08		
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	211,55		
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	192,11		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	197,09		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	268,88		
	Eczane Hizmetleri	53	250,34		
	Optisyenlik	37	181,30		

	Spor Yönetimi	39	180,03		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	246,36		
	Çocuk Gelişimi	80	236,51		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	197,70		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	208,22		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	128,67		
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	220,43		
Faktör 3	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	182,00	27,80	0,00
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	284,95		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	273,53		
	Eczane Hizmetleri	53	216,45		
	Optisyenlik	37	191,85		
	Spor Yönetimi	39	235,05		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	244,41		
	Çocuk Gelişimi	80	236,85		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	208,83		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	191,79		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	261,04		
Faktör 4	Bankacılık ve Sigortacılık	21	247,83	10,81	0,45
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	179,93		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	233,95		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	249,63		

	Eczane Hizmetleri	53	210,88		
	Optisyenlik	37	220,16		
	Spor Yönetimi	39	216,58		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	226,73		
Ortalama	Çocuk Gelişimi	80	236,04		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	192,38		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	232,13		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	234,83		
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	216,90	19,77	0,04
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	201,21		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	250,18		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	269,80		
	Eczane Hizmetleri	53	200,99		
	Optisyenlik	37	190,20		
	Spor Yönetimi	39	219,86		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	264,55		

Tablo 2'deki veriler doğrultusunda örneklem grubundaki öğrencilerin biyofili ölçeği alt boyut ve ortalama puanları bölümler açısından Kruskal-Wallis testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin biyofili ölçeğine ait Faktör1 ($X^2=22,812$, $p<0.05$), Faktör 2 ($X^2=28,125$, $p<0.05$), Faktör 3 ($X^2=27807$, $p<0.05$) ve ortalama puanları ($X^2=19,773$, $p<0.05$) ile bölümler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, Faktör 4 ($X^2=10,812$, $p>0.05$) ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulu öğrencilerinin biyofili düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada önlisans öğrencilerinin Biyofili Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U= 21955,500$, $21955,500$; $p> ,05$). Benzer şekilde, alan yazında bu durumu destekler nitelikte öğrencilerin biyofili düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değişmediğini, erkek ve kız öğrencilerin doğanın sunmuş olduğu aktivite olanaklarını birbirine benzer olarak tercih ettiklerini vurgulamaktadırlar. (Ahmetoğlu,2017; Lucas, & Dymenr 2010; Yılmaz, & Olgan 2017).

Katılımcıların cevapları Biyofili Ölçeğindeki faktörler bazında cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde Faktör 2 (doğadaki sesleri dinlemekten zevk alınması, yağmur sesi gibi), ($U=12,282$, $p<0.05$) ve Faktör 4 (doğada uzun zaman harcaması ve doğadaki canlı ve cansız unsurları sınıflandırmak istemesi gibi) ($U=20,435$, $p<0.05$) puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç kızların genel durum ve doğuştan gelen doğaları gereği erkeklere oranla daha fazla bilişsel yeterliliğe sahip oldukları ve tutum anlamında ise erkeklerden daha yapıcı olduğu toplumsal gerçeği ile bağdaşırken kadının toplum içerisindeki rolünü göstermektedir (Sönmez, & Yerlikaya,2017). Bu durumun doğada vakit geçirme ve doğa ile iç içe bulunma isteği kişiden kişiye göre farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Alan yazında doğayla ilişkinin çevreyle alakalı kaygı, tutum,davranış ve doğada yapılan aktivitelerin periyodu ile ilgili durumlarla alakalı bulunduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Çakır vd., 2015; Mayer, & Frantz, 2004; Nisbet, Zelenski & Murphy, 2009; Schultz, 2001). Bu konu ile ilgili olarak örneğin; Nisbet, Zelenski & Murphy (2009) çalışmalarında doğada daha fazla zaman geçiren, aktiviteler yapan insanların doğa ile ilişkilerinin pozitif yönde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Biyofili ölçeğindeki cevapladıkları maddelerin öğrenim gördükleri bölümlere bağlı olarak faktörler açısından değerlendirildiğinde Faktör 1 (doğayı uzaktan izler, belgesel izlemek ve hayvanat bahçelerini ziyaret etmek gibi), ($X^2=22,812$, $p<0.05$) puanı ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Birinci düzey biyofili faktörüne bakıldığında sıra ortalaması en yüksek olan bölümün Sağlık Kurumları İşletmeciliği (274,50), sıra ortalaması en düşük bölümün ise Eczane Hizmetleri (174,84) olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak Sağlık Kurumları İşletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerin meslekleri gereği yapmış oldukları uygulamalar ve ders içeriklerinden dolayı diğer bölümlere oranla daha fazla bilinçli oldukları düşünülebilir.

Benzer şekilde katılımcıların Faktör 2 (doğadaki sesleri dinlemekten hoşlanır, yağmur sesi gibi) ($X^2=28,125$, $p<0.05$) puanları ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Faktör 2'ye bakıldığında sıra ortalaması en yüksek olan bölümün Sosyal Hizmetler Programı (268,88), sıra ortalaması en düşük bölümün ise Spor yönetimi (180,03) olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak Sosyal hizmet programı bölümü öğrencilerinin ders içerikleri gereği doğaya karşı daha aktif olmaları ve dışarıda daha fazla zaman geçirmeleri bu nedenle de biyofilik eğilimlerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere oranla daha fazla olduğu düşünülebilir. Ardahan ve Lapa (2011) milli eğitim sisteminde serbest zaman algısının anaokulundan üniversiteye kadar işlendiği derslerin müfredata konması gerektiğini ve bireylerin bir parçası oldukları doğa ile etkileşecekleri etkinliklerin ilköğretimden başlayarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında Faktör 3 (doğadan toplanılan materyallerle koleksiyon yapma isteği gibi) ($X^2=27807$, $p<0.05$) te de bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Faktör 3'te sıra ortalaması en yüksek olan bölümün Muhasebe ve Vergi Uygulamaları (284,95), sıra ortalaması en düşük bölümün ise Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı (128,67) olduğu görülmektedir. Faktör 3 'te biyofilik eğilimi nispeten fazla gösteren maddeler yer almaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu durumun sebebi de yine okudukları bölümün farklı olması olabilir. Yılmaz ve Olgan (2017) bireylerin doğa ile iç içe olma durumlarını oldukça arttırmak ve geniş vadeli duruma getirmek için öğretmenlerin

önemli görevler taşıması gerektiği şeklinde belirtmiştir. Yılmaz, Çığ ve Yılmaz Bolat (2020) ebeveynlerin öğrencilere doğa temelli eğitim sağlama konusunda sınırlı bilgisi olabileceğini ve bu nedenle eğitim çevrelerinin doğa temelli bir eğitimi eğitim kurumlarının programlarına dahil etme sorumluluğunu alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bölümde; meslek yüksekokulu öğrencilerinin biyofili düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ile önerilere yer verilmiştir. Alan yazından edinilen bilgiler ve araştırmadan edinilen sonuçlara bakıldığında geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sırayla belirlenmiştir.

- ✓ Öğrencilerdeki biyofili seviyesini arttırmak amacıyla öğretmenlere ve ebeveynlere doğa eğitimi konusunda kurs, seminer vb. verilmesi
- ✓ Öğrencilere verilecek doğa eğitimlerine erken çocukluktan itibaren başlanması gerektiği
- ✓ Öğrencilerdeki biyofili düzeyini arttırmak için doğada mümkün olduğunca çok sayıda tür incelenmesi
- ✓ Çok sayıda türü birlikte görmek amacıyla botanik ve hayvanat bahçeleri ziyareti
- ✓ Öğrencileri doğa ile daha fazla iç içe olabilecek uygulamalara müfredatlarda yer verilmesi gerektiği
- ✓ Sınıf içerisinde ve doğa eğitimi etkinlikleriyle öğrencilerin canlılara dokunmaları, koklamaları ve tatmaları (bazı bitkileri) sağlanarak bu sayede öğrencilerin biyofili düzeyinin artırılması
- ✓ Bu ölçeğin araştırmacılar tarafından farklı değişkenler açısından ele alınması, farklı araştırmaların bu konuda daha fazla neler yapılması gerektiğine fayda sağlayacağı önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, 189(2), 233-243. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314273>
- Allen, D. T. (1997). Effects of dogs on human health. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 210(1), 136-139.
- Ardahan, F., & Lapa, T. Y. (2011). Açık alan rekreasyonu: bisiklet kullanıcıları ve yürüyüşçülerin doğa sporu yapma nedenleri ve elde ettikleri faydalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1327-1341.
- Barbiero, G. (2021). Affective ecology as development of biophilia hypothesis. *Vis. Sustain*, 16, 21-37.

- Bullock, J. R. (1994). Helping children value and appreciate nature. *Day Care & Early Education* 21(4), 4-8. <https://doi.org/10.1007/BF02361407>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 133-164). Anı Yayıncılık.
- Clowney, D. (2013). Biophilia as an environmental virtue. *Journal of agricultural and environmental ethics*, 26(5), 999-1014. <https://doi.org/10.1007/s10806-013-9437-z>
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2015). Adaptation of nature relatedness scale to Turkish. *Elementary Education Online*, 14(4), 1370-1383.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Turkish Journal of Scientific Reviews*, 7(2), 7-18.
- Fromm, E. (1964). *The heart of man*. Harper and Row.
- Glock, J., Meyer, M., & Wertz, S. (1999). Discovering the naturalist intelligence: Science in the school yard. Zephyr Press.
- Grinde, B., & Patil, G. G. (2009). Biophilia: does visual contact with nature impact on health and well-being? *International journal of environmental research and public health*, 6(9), 2332-2343. <https://doi.org/10.3390/ijerph6092332>
- Gullone, E. (2000a). The development of normal fear: a century of re- search. *Clinical Psychology Review*, 20, 429-451. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00034-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00034-3)
- Gullone, E. (2000b). The biophilia hypothesis and life in the 21st cen- tury: increasing mental health or increasing pathology? *Journal of Happiness Studies*, 1, 293-321. <https://doi.org/10.1023/A:1010043827986>
- Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35, 207-228. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>
- Heerwagen, J. (2009). Biophilia, health, and well-being. In Campbell, Lindsay; Wiesen, Anne, (Eds.). *Restorative commons: creating health and well-being through urban landscapes*. Gen. Tech Rep. NRS-P-39. US Department of Agriculture, Forest Service, Northern Research Station: 38-57.
- İncazlı, S. B., Özer, S. & Yıldırım, Y. (2016). Rehabilitasyon hemşireliğinde hayvan destekli uygulamalar. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 88-93.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Kellert, S. (2009). Biodiversity, quality of life, and evolutionary psychol- ogy. In O. E. Sala, L. A. Meyerson, and C. Parmesan, (Eds.). *Biodiversity change and human health: from ecosystem ser- vices to spread of disease*. (pp. 99-127). Island Press.
- Lucas, A. J. & Dymont, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education* 3-13, 38(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/03004270903130812>

- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. MEB.
- Mutlu Karanfil, B. (2022). *Portfolyoya dayanan aile katımlı çevre eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Neale, M. C, E. E. Walters, L. J. Eaves, H. H. Maes, & K. S. Kendler. (1994). Multivariate genetic analysis of twin-family data on fear: mixed models. *Behaviour Genetics*, 24(2), 119-139. <https://doi.org/10.1007/BF01067816>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Perkins, H. E. (2010). Measuring love and care for nature. *Journal of environmental psychology*, 30(4), 455-463. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.05.004>
- Schultz P.W. (2001) The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 327-339. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Sefalı, A. (2019). Doğa eğitimi etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyofili seviyelerine etkisinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sefalı, A. & Özay Köse, E. (2022). Öğretmen adayları için biyofili ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 669-687. <https://doi.org/10.35675/befdergi.670236>
- Simaika, J. P., & Samways, M. J. (2010). Biophilia as a universal ethic for conserving biodiversity. *Conservation Biology*, 24(3), 903-906. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2010.01485.x>
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place and community based education in schools*. Routledge.
- Sönmez, E., & Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları üzerine bir alan araştırması: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1239-1249.
- TDK (2022). <https://sozluk.gov.tr>
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(1), 314-331. <https://doi.org/10.15869/itobiad.488735>
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia, biophobia, and natural landscapes. *The Biophilia Hypothesis*, 7, 73-137.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674045231>

- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1106-1129. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.328340>
- Yılmaz-Uysal, S. (2020). An Exploration of the underlying reasons of preschool children's biophilic tendencies. *Online Submission*, 7(9), 114-140.
- Yılmaz, S., Çığ, O., & Yılmaz-Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young children's biophilic tendencies. *Ilkogretim Online*, 19(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734968>



Investigation of Prospective Science Teachers' Answers to Multiple Choice Questions about Star: Analysis Wrong Answers as well as Corrects

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yıldız ile İlgili Çoktan Seçmeli Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi: Doğru Cevapların Yanında Yanlış Cevapların da Analizi

Ebru Ezberci-Çevik^{1*}

Mehmet Altan Kurnaz²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Erciyes University, Turkey
ezbercicevik@erciyes.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4219-3296>

²Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Kastamonu University, Turkey
makurnaz@kastamonu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2824-4077>

Makale geliş tarihi / First received : 20.05.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 26.08.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalemiz doktora tezinden üretildiği için etik kurul onayı bulunmamaktadır.
- 5- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklarasyon, kılavuz vb.'ye uygun gerçekleştirilmiştir.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 06%

Atf bilgisi / Citation: Ezberci Çevik, E. & Kurnaz, M. A. (2022). Investigation of prospective science teachers' answers to multiple choice questions about star: analysis wrong answers as well as corrects. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 217-241.

ÖZ

Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yıldız ile ilgili çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevapların yoğunlaşma analizini yaparak ilgili fen konusuna ilişkin modelleme durumları hakkında bilgi elde etmektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yıldız Konusu Kavram Testi (YKKT)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yoğunlaşma analizinden yararlanılmıştır. Bu anlamda yoğunlaşma puanı, yoğunlaşma faktörü ve yoğunluk sapması formülleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarında ön-testte DD (Düşük-Düşük) tipi modellemenin olduğu, son-testte ise sorularda YY (Yüksek-Yüksek) modeline yaygın olarak yer verildiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, bu durumun öğretim öncesi değerlendirilmesi ve farklı öğretim yöntemlerinin etkililiğinin analiz edilmesi konularına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Yoğunlaşma faktörü, astronomi eğitimi, yıldız, fen bilgisi öğretmeni adayı.

ABSTRACT

The aim of the research is to obtain information about the modeling status of the related science subject by making a concentration analysis of the answers given by the prospective science teachers to the multiple choice questions about the star. The quantitative research method was used in this study. The study group of the research consists of 73 prospective teachers studying at the senior year of the science education department of a university in the Western Black Sea Region. Data collection tool "Star Subject Concept Test (SSCT)" was used. Concentration analysis was used to analyze the data. In this sense, concentration score, concentration factor and concentration deviation formulas are used. In line with the findings obtained, it was determined that there was LL (Low-Low) type modeling in the pre-test in prospective teachers, and post-test showed that HH (High-High) modeling was common in the questions. In the light of the results obtained, suggestions were made to evaluate this situation before teaching and to analyze the effectiveness of different teaching methods.

Keywords

Concentration factor, astronomy education, star, prospective science teacher.

INTRODUCTION

The concept of the star is a concept that is frequently encountered at every stage of education, from science lessons and textbooks to undergraduate astronomy lessons. Since this concept is an indirect part of daily life, as in many other astronomy concepts, it attracts the attention of people, and different meanings can be attributed to this concept. In this sense, the teaching of astronomy concepts such as the star is indicated as an important factor for the change in students' conceptual structures (Trumper, 2006).

When the studies in the literature are examined, there are studies that take the Sun or the Solar System as a subject, or examine the star within the concepts of astronomy (eg. Emrahoğlu & Öztürk, Kaplan & Çiftçi Tekinarıslan, 2013), but studies that focus only on the concept of 'star' in education are limited (eg. Agan, 2004; Kurnaz, 2012; Ezberci Çevik & Kurnaz, 2016). Similarly, when the literature is examined, it is stated that the answers are given to the question "What is a star?" are not at a sufficient level, and there are serious alternative ideas in individuals regarding their characteristics and life process (Agan, 2004; Bailey, 2006; Emrahoğlu & Öztürk, 2009). In his book (Heavenly Errors), Neil F. Comins (2001) presented some examples of alternative ideas that undergraduates have about stars and cited them specifically as "the most common false astronomical beliefs":

- The North Star Polaris is the brightest star in the sky.
- Shooting star is actually the falling of a star from the sky.
- The sun is not a star.
- The Sun / Stars will live forever.
- The sun glows from burning gas or molten lava.
- The sun is solid.
- All stars are yellow in color.
- There is more than one star in the Solar System.

When the relevant literature is examined, it is seen that the studies on the conceptual understanding of the students about the star generally used multiple-choice tests (Bektaşlı, 2014; Göncü & Korur, 2012; Kalkan, Ustabaş & Kalkan, 2007; Küçüközer, Küçüközer & Yürümezoğlu, 2010; Şensoy, 2012; Türkoğlu, Örnek, Gökdere, Süleymanoğlu & Orbay, 2009), and secondary open-ended questions are used (Bolat & Altınbaş, 2014; Kurnaz, 2012; Küçüközer et.al., 2010). Besides, while only a score-based statistic is used for multiple-choice items, descriptive and/or content analysis is used for open-ended questions. In the thematic research conducted by Ezberci Çevik and Kurnaz (2016) on studies about stars, it is stated that stars are generally included under the subject of astronomy, and that multiple-choice success tests are used as data collection tools, and descriptive statistics are mostly used as analysis methods. Also, it was stated that the findings frequently obtained in the studies examined by Ezberci Çevik and Kurnaz (2016) were presented as alternative ideas about the star.

Within the scope of studies focusing on descriptive statistics as an analysis method, Dinçer and Aktan's (2017) study can be shown as an up-to-date example of the subject area. Based on the number and rates of answering the options in the inventory used in the relevant study, some alternative opinions of the participants about the star and the stars were determined. "A newly forming star is called a nebula. Stars reflect the light received from the Sun or other energy

sources. Statements such as "The sun is the highest temperature among the red giant, and white dwarf celestial bodies" are among these ideas determined by Dinçer and Aktan (2017). Similarly, Kaptan and Çiftçi Tekinarslan (2013), who presented an analysis, stated that as a result of the analysis of the data they obtained with the Basic Astronomy Knowledge Test (TABT), the success of the inclusive students with intellectual disabilities in the TABT was significantly lower than the students without mental disability. The striking situation in these two studies is that the studies in the relevant literature often focus on statistical meaning with the number and rates of correct answers. It is noteworthy that this analysis approach is frequently used, almost like a general/traditional perspective. The particular emphasis here is that the traditional way of analyzing scores does not provide very useful information on students' real perceptions (Bao, 1999). As stated above, in the relevant literature, student performance is often determined by the score obtained from the test. When the student has a low score (usually in pre-test situations or sometimes in a post-test after ineffective intervention), why the majority of them answered the item incorrectly cannot be determined by examinations based on the total score. However, the status of choosing the wrong options in an achievement test can also provide meaningful information to test developers.

The concentration factor, which is the first part of the analysis, developed by Bao (1999), was used in the present study. A concentration factor is a statistical approach that provides information about how student responses are distributed/spread, rather than measuring student performance, which is characteristic of multiple-choice tests, usually based on correct answers. For example, the knowledge of the distribution of the results among different options due to the students giving the same answer concentrating on a certain option or random predictions is revealed with this analysis approach. In the literature, it is seen that this analysis method was used over measuring tools that include different subjects, for example, on force-motion by Bao and Redish (2001), on electricity and magnetism by Philippi (2010), on electric potential and energy and electromagnetic induction by Dega (2012), and on energy and momentum by Dega and Govender (2016). As a result of the literature review, it is considered that concentration analysis will be much more comprehensive and informative than traditional analysis methods. For this reason, it is inevitable to reach more descriptive information on the learning situation of the students with the help of a detailed analysis of a multiple-choice test on the star subject.

Purpose of the Research

Multiple-choice tests are widely used as data collection tools in education (Temizkan & Sallabaş, 2011). While such tests can be highly misleading regarding the nature of information when not well structured and used in inappropriate situations, it is possible to say that it can be very effective when well prepared and appropriately evaluated. The model analysis is needed for proper evaluation. In this analysis, the concentration factor determination was used to obtain detailed information about the distribution of student responses (quantitative evaluation of student model situations). In addition, this analysis gives information about the distribution of wrong answers as well as the distribution of all answers, which will be an important clue for the educators in evaluating the lesson and measuring the change in the students' performance before and after the instruction. At the same time, the distractors in the items are an indication that the concept test is suitable. Thanks to this feature, it is possible to reveal the knowledge that has taken place in the cognitive structures of the students before.

In this sense, the study aims to conduct a concentration analysis based on the answers given by senior prospective science teachers to the multiple-choice questions about the star as a result of the usual teaching practices process and to obtain information about the modeling situations related to the relevant subject. The reason why especially prospective science teachers were selected is that the prospective science teachers of the science education program in Education Faculties in Turkey are taking the 'astronomy' course in the last year of the education program before 2018. In order to find solutions to the research problem, answers will be sought for the following sub-problems:

1. What is the distribution of all the answers given by prospective science teachers to the star subject concept test before and after the instruction?
2. What is the distribution of wrong answers given by prospective science teachers to the star subject concept test before and after the instruction?

METHOD

Research Design

The study was based on a single group pre-test post-test experimental design among quantitative research methods. Experimental research designs are designs that are used in a study to both measure variables and reveal the relationships between these variables (Çepni, 2012). The most important feature that distinguishes experimental research from all other types of research is that the researcher(s) can manipulate the independent variable (Fraenkel & Wallen, 2006).

In a single group pre-test post-test experimental design, an instruction is made to the group, and measurements take place before and after the procedure (Balci, 2013). Although factors affecting internal validity such as the characteristics of the data collector and prejudices are not completely controlled in this design in order to explain the findings obtained from the posttest (Fraenkel & Wallen, 2006), it can be said that internal validity is taken under control since the research conducted is the current teaching and the targeted element is the analysis of the pre-service teachers' modeling situations.

Participants

The study group consists of 73 prospective science teachers studying at the senior year of the Science Education Department of a university in the Western Black Sea Region. A purposeful sampling method was used in forming the study group. Purposeful sampling is the sampling that involves the researcher using their judgment in order to conduct in-depth research depending on the purpose of the study and in which information-rich situations are selected (Fraenkel & Wallen, 2006). In this context, criterion sampling and convenience sampling types of purposeful sampling were used. As the criterion sampling, fourth grade pre-service science teachers who took the astronomy course for the first time at the undergraduate level were taken as the basis; As convenience sampling, in order to provide convenience in terms of transportation and cost, fourth grade prospective teachers from the institution where the researcher worked were included in the study group.

Data Collection Tool

In the study, Star Subject Concept Test (SSCT) developed by Ezberci Çevik (2018) was used as a data collection tool. The test, which was developed to examine the prospective science teachers' modeling for the star subject, consists of 26 questions with five options. There are three groups of questions in the test: 'Identity of the Star' (nine items), 'The Structure of the Star' (11 items), and 'The Life Cycle of the Star' (six items). It was observed that these groups of questions were determined through a detailed literature review and creating an indicator table. The mean item difficulty and discrimination indices of the test were 0.37 and 0.39, respectively; Cronbach α reliability coefficient was calculated as 0.748. An example question is given below. (Ezberci Çevik, 2018):

The stars begin their life

- as part of another star or planet.
- as a white dwarf.
- as a substance in the Earth's atmosphere.
- as a black hole.
- as dust and gas clouds.

Procedure

Within the scope of the research, prospective teachers enrolled in the astronomy course were given a three-week course, two hours a week. Lessons were conducted by the course's own lecturer. Within the scope of the astronomy lesson, the subject of the star is covered as the definition, properties and life cycle of the star in accordance with the content. In this context, lessons were conducted on the smart board with question-answer technique (see. Table 1).

Table 1. *Teaching Process and Subjects*

Week	Period	Star Subject
1 st week	1 lesson	Definition, shape, feature
	1 lesson	Size, diameter, distance
2 nd week	1 lesson	Gases in its structure and density, temperature
	1 lesson	Color, brightness, energy production
3 rd week	1 lesson	Periods, birth, formation
	1 lesson	Formation (continued), death

Data Analyses

In the analysis of the data, 'score', 'concentration factor', and 'concentration deviation' of the model analysis elements were used. Firstly, student answers obtained with the optical reader were computerized as an excel file. Concentration (C) and concentration deviation (σ) of each question were calculated using a paper-pencil study using the concentration factor and concentration deviation formulas, and the scores (S) were calculated with a statistical program. Tables and graphics were created over the excel file. The explanations of the formulas for model analysis in the order of use are given below.

Concentration Score (S)

Concentration score (S) are measures that provide information about the scores students received from the test and take a value between 0-1. It is expressed as:

$$S = n_c / N$$

In the equation, n_c stands for the number of correct answers to an item and N is the total number of student responses.

Concentration Factor (C)

The analysis factor that gives information about the distribution of student responses is called the 'concentration factor' (Bao, 1999). C , which is defined as the concentration factor, takes a value between 0-1. A value of zero indicates low concentration, and a value of one indicates high concentration. In this context, a higher value means answers with more concentration. The concentration factor is defined as

$$C = \frac{\sqrt{m}}{\sqrt{m-1}} \times \left(\frac{\sqrt{\sum_{i=1}^m n_i^2}}{N} - \frac{1}{\sqrt{m}} \right)$$

where m represents the number of choices for a particular question, N is the number of student responses, and n_i is the number of students who select choice i of the question.

Concentration Deviation (Γ)

For the details of the distribution of incorrect answers, the absolute distance should be removed by scores. To do this, the concentration on wrong answers needs to be calculated. This is called the concentration deviation and is represented by (Γ).

$$\Gamma = \frac{\sqrt{m-1}}{\sqrt{m-1}-1} \times \left(\frac{\sqrt{\sum_{i=1}^m n_i^2 - S^2}}{(N-S)} - \frac{1}{\sqrt{m-1}} \right)$$

In the formula, (m) represents the number of options, (n_i) the total number of students choosing option i , (N) the total student response, (S) points/scores. Γ and S are independent of each other and Γ can have any value between 0-1. In this sense, the answers given by prospective teachers to SSCT were analyzed using the formulas mentioned first. In the second stage of the analysis, the model situations of the students were categorized by using the values obtained in the first stage. Bao's three-level coding was used to categorize students' answer status first (see. Table 2).

Table 2. Three-level coding

S	C	Γ	Level
0~0,4	0~0,2	0~0,2	L
0,4~0,7	0,2~0,5	0,2~0,4	M
0,7~1,0	0,5~1,0	0,4~1,0	H

*L: Low, M: Medium, H: High

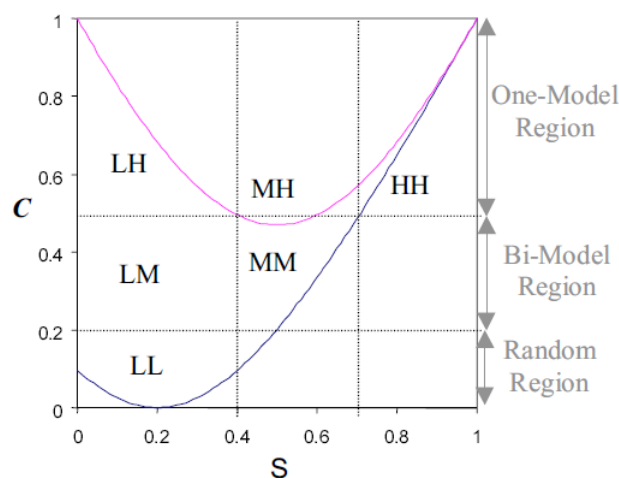
As seen in Table 2, there are three levels in the analysis as Low (L), Medium (M) and High (H). The meanings of the model states obtained from these coding levels are given in Table 3 below.

Table 3. Students' possible model states categorization (Bao, 1999)

	Model State	Description
1	LL	Students' answers are often the result of random guesses.
2	LH	The majority of students chose the same distractor.
	HH	The students showed good results regarding the concept.
3	LM	The answers are focused on two options, and both are wrong answers.
	MH	There are two non-popular models.
	MM	The answers are focused on two options, one of which is the correct answer. (Two popular models available)
	ML	There are two non-popular models.

Among the categories specified in Table 3, the 'null model' expressed as '1,' those expressed as '2' indicate that there is a single model, and those expressed as '3' indicate that there are two existing models. In addition, the information obtained about both the concentration factor and the scores within the scope of the study, the answers, and their categorization is also presented in a two-dimensional graph.

Graph 1. Allowed region of the S-C Plot (Bao & Redish, 2001)



As can be seen in Graph 1, the concentration scores are shown on the horizontal axis, and the concentration factor is shown on the vertical axis in the S-C chart. Then the answer to each question is shown in the graph in the form of dots. That is, each dot gives the mean result on a question from all students. However, the point to note here is that due to the limitation created by the relationship between scores and concentration, data points will not fall into all regions in the S-C chart. Accordingly, the classifications and graphs obtained by the analysis of the SSCT data are presented in the findings section.

Validity and Reliability

Measures taken in the study in order to minimize or completely eliminate the factors that threaten validity and reliability in the study are presented in Table 4.

Table 4. *Validity and Reliability Measures Taken in the Study*

Validity	Internal validity	Expert opinions
	External validity	Using purposeful sampling
		Explanation of the reason for the method used
		Explanation of the characteristics of the study group
		Explanation of the procedure
	Explanation of the data analysis process	
Reliability	Internal reliability	Presenting the findings without comment
	External reliability	Detailed discussion of the data in the conclusion

The concept test prepared for use in the study was presented to expert opinions before the instruction to ensure the internal validity of the current study. The opinions of three faculty members were taken regarding the prepared test, and then a reader who was not related to the subject was asked to evaluate in terms of expression/understandability. In accordance with the data obtained from the relevant opinions, the test was re-examined in terms of clarity and suitability of the questions, and necessary corrections were made. In this sense, the internal validity of the research has been tried to be provided. In order to ensure external validity, which is defined as the generalizability of the research results (Yıldırım & Şimşek, 2011), the participants of the study consist of suitable individuals to contribute to the purpose of the study. In this sense, purposeful sampling was used. In addition, the research model, the study group, the implementation process including data collection, and data analysis, were described in detail.

In order to provide internal reliability regarding whether different researchers can reach the same results using the same data (Yıldırım & Şimşek, 2011), all of the findings of the study were presented to the reader without comment. All of the findings of the study were presented to the reader without comment in order to provide internal reliability regarding whether different researchers can reach the same results using the same data (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this way, the external reliability of the study was tried to be increased.

FINDINGS

The Distribution of the Answers that the Prospective Science Teachers gave to SSCT before and after the Instruction

The concentration analysis results of the answers given by the prospective teachers in the pre-test SSCT are presented in Table 5 in terms of C and S.

Table 5. *The Model Situation of Prospective Teachers' Including pre-test Scores and Concentration Factor*

Question	S	C	Model (S&C)*
1	0,07	0,10	LL
2	0,27	0,02	LL
3	0,22	0,18	LL
4	0,05	0,40	LM
5	0,18	0,19	LL
6	0,53	0,29	MM

7	0,03	0,11	LL
8	0,33	0,13	LL
9	0,22	0,38	LM
10	0,36	0,08	LL
11	0,32	0,27	LM
12	0,60	0,37	MM
13	0,36	0,15	LL
14	0,16	0,21	LM
15	0,23	0,16	LL
16	0,44	0,17	ML
17	0,07	0,24	LM
18	0,18	0,06	LL
19	0,49	0,25	MM
20	0,33	0,09	LL
21	0,10	0,18	LL
22	0,22	0,15	LL
23	0,07	0,28	LM
24	0,08	0,13	LL
25	0,21	0,10	LL
26	0,48	0,23	MM

*L: Low, M: Medium, H: High

Table 5 shows the coding list of the pre-test created for all 26 questions in SSCT. When the S and C categorization is examined from the table, it can be seen that the answers of the prospective teachers are grouped into four categories. It is seen that there is Low-Low (LL) type modeling in prospective teachers in general of the questions, and Low-Medium (LM) type is common in six questions. The high number of LL types indicates that there is a tendency in favor of the common faulty model. It was determined that there was Medium-Medium (MM) type modeling in four questions in prospective teachers, that is, prospective teachers did these questions well, while it was determined that there was Medium-Low (ML) type modeling in one question. Which questions the pre-test S-C categorization covers and their percentages are given in Table 6.

Table 6. Questions in Model Situations (pre-test S&C)

Model (S&C)	Question(s)	%
LL	1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25	57,69
LH	-	0
HH	-	0
LM	4, 9, 11, 14, 17, 23	23,08
MH	-	0
MM	6, 12, 19, 26	15,38
ML	16	3,85

As can be seen in Table 6, approximately 58% of the answer models of prospective teachers in SSCT are in the null model state (LL), that is, close to the random response state. Approximately 23% of the answers indicated low scores with medium concentration (LM); 15.38% indicates medium concentration and medium score (MM). Regarding the 16th question, which reflects two unpopular models, it was observed that nearly half of the prospective teachers (n=32) chose the right option.

Concentration analysis results of the answers given by the prospective teachers in the post-test SSCT application are presented in Table 7 in terms of concentration factor and score.

Table 7. *The Model Situation of Prospective Teachers' Including post-test Scores and Concentration Factor*

Question	S	C	Model (S&C)
1	0,48	0,26	MM
2	0,99	0,97	HH
3	0,81	0,67	HH
4	0,16	0,26	LM
5	0,95	0,90	HH
6	0,96	0,93	HH
7	0,38	0,12	LL
8	0,58	0,36	MM
9	0,71	0,55	HH
10	0,96	0,93	HH
11	0,85	0,75	HH
12	0,86	0,76	HH
13	0,97	0,95	HH
14	0,78	0,63	HH
15	0,85	0,74	HH
16	0,74	0,60	HH
17	0,26	0,13	LL
18	0,53	0,28	MM
19	1,00	1,00	HH
20	0,62	0,38	MM
21	0,56	0,32	MM
22	0,78	0,63	HH
23	0,29	0,08	LL
24	0,18	0,05	LL
25	0,83	0,71	HH
26	0,78	0,62	HH

Table 7 shows the coding list of the post-test created for all 26 questions in the SSCT. When the S-C categorization is examined from the table, it can be seen that the answers of the prospective teachers are grouped into four categories. It was determined that prospective teachers showed High-High (HH) type modeling in the questions (in 16 questions). From here, it is understood that the candidates showed good results regarding the concept. In addition, it is seen that there is Medium-Medium (MM) type modeling in five questions (in 1., 8., 18., 20. and 21. questions) in prospective teachers, that is, two options are focused on (one of the options is the correct answer).

According to Table 7, it was determined that continued LL type modeling in four questions (in 7., 17., 23. and 24. questions). It is also seen that there is LM type modeling in one question (4. question). In this sense, it is understood that the answers are focused on two options and both are wrong answers. Which questions the post-test S-C categorization covers and their percentages are given in Table 8.

Table 8. Questions in Model Situations (post-test S&C)

Model (S&C)	Question(s)	%
LL	7, 17, 23, 24	15,38
LH	-	0
HH	2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 25, 26	61,54
LM	4	3,85
MH	-	0
MM	1, 8, 18, 20, 21	19,23
ML	-	0

As can be seen in Table 8, approximately 62% of the pre-service teacher answer models in the post-test SSCT are in the correct model (HH). Approximately 19% of the answers indicate medium scores with medium concentration (MM), while 15.38% indicate low concentration and a low score (LL). It is seen that only 3.85% of the prospective teachers took part in the 4th question, where the answers were focused on two incorrect options. Regarding this question, it was determined that only a small portion of the prospective teachers (n=12) chose the right option.

The Distribution of the Wrong Answers that the Prospective Science Teachers gave to SSCT before and after the Instruction

The answers given by the prospective teachers in the pre-test SSCT are presented in Table 9 in terms of Γ and S.

Table 9. The Model Situation of Prospective Teachers' Including pre-test Scores and Concentration Deviation

Question	S	Γ	Model (S& Γ)
1	0,07	0,08	LL
2	0,27	0,03	LL
3	0,22	0,29	LM
4	0,05	0,42	LM
5	0,18	0,28	LM
6	0,53	0,25	MM
7	0,03	0,04	LL
8	0,33	0,19	LL
9	0,22	0,59	LH
10	0,36	0,04	LL
11	0,32	0,49	LM
12	0,60	0,26	MM
13	0,36	0,22	LM
14	0,16	0,29	LM
15	0,23	0,26	LM

16	0,44	0,13	ML
17	0,07	0,23	LM
18	0,18	0,09	LL
19	0,49	0,26	MM
20	0,33	0,12	LL
21	0,10	0,19	LL
22	0,22	0,23	LM
23	0,07	0,29	LM
24	0,08	0,11	LL
25	0,21	0,16	LL
26	0,48	0,18	ML

When the S- Γ categorization is examined in Table 9, it is noteworthy that the questions in high Γ (in 4. and 9. questions) have significantly low scores (except question 11). It is seen that prospective teachers tend to choose the same distractor, as high Γ indicates strong distractors. This is an indication that there are common faulty states.

When the categorization of the answers of the prospective teachers is examined, it is seen that 38.46% of them were in LL type modeling, and similarly, 38.46% have LM type modeling with low scores and concentration deviations. In addition, it was determined that there was an LH model type representing an alternative model situation in only one question (in 9. question) and the HH model case was not present in the pre-test results. Table 10 shows the choice distributions of the prospective teachers regarding the 4th and 9th items.

Table 10. *The Answers Given by the Prospective Teachers to the 4th and 9th Questions*

Question	a	b	c	d	e
4	4	46	3	16	4*
9	7	43	16*	3	2

*correct answer

As seen in Table 10, while the prospective teachers focused on similar distractors in the 4th question, they chose the same distractors in the 9th question. In addition, the answers to both questions were scattered over different options.

The analysis results of the answers given by the prospective teachers in the post-test SSCT in terms of scores and concentration deviation are presented in Table 11.

Table 11. *The Model Situation of Prospective Teachers' Including post-test Scores and Concentration Deviation*

Question	S	Γ	Model (S& Γ)
1	0,48	0,32	MM
2	0,99	1,00	HH
3	0,81	0,26	HM
4	0,16	0,36	LM
5	0,95	0,58	HH
6	0,96	0,49	HM
7	0,38	0,11	LL
8	0,58	0,36	MM

9	0,71	0,66	HH
10	0,96	0,49	HM
11	0,85	1,00	HH
12	0,86	0,10	HL
13	0,97	0,41	HM
14	0,78	0,33	HM
15	0,85	0,49	HM
16	0,74	0,80	HH
17	0,26	0,22	LM
18	0,53	0,21	MM
19	1,00	-	-
20	0,62	0,21	MM
21	0,56	0,21	MM
22	0,78	0,31	HM
23	0,29	0,12	LL
24	0,18	0,08	LL
25	0,83	0,23	HM
26	0,78	0,21	HM

When the S- Γ categorization was examined in Table 11, there were high concentration deviations together with high scores in the 2nd, 5th, 9th, 11th, and 16th questions. When the data of these questions were examined (see Table 12), it was determined that most of the prospective teachers chose the right option, and the remaining part was distributed between one or at most two options. Staying on a single alternative option indicated a high concentration deviation.

Table 12. *The Answers Given by the Prospective Teachers to the 2nd, 5th, 9th, 11th, and 16th Questions*

Question	a	b	c	d	e
2	0	0	72*	0	1
5	1	0	69*	3	0
9	17	4	52*	0	0
11	0	62*	11	0	0
16	2	0	0	17	54*

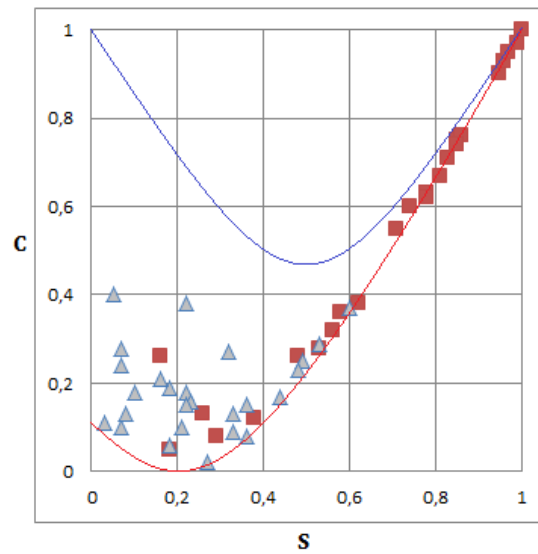
*correct answer

In addition, according to Table 12, it was determined that prospective teachers showed HM type modeling in nine questions, MM type in five questions, LL type in three questions, LM type in two questions, and HL type modeling in one question.

Graphic Presentations of the Answers Given by Prospective Teachers to SSCT

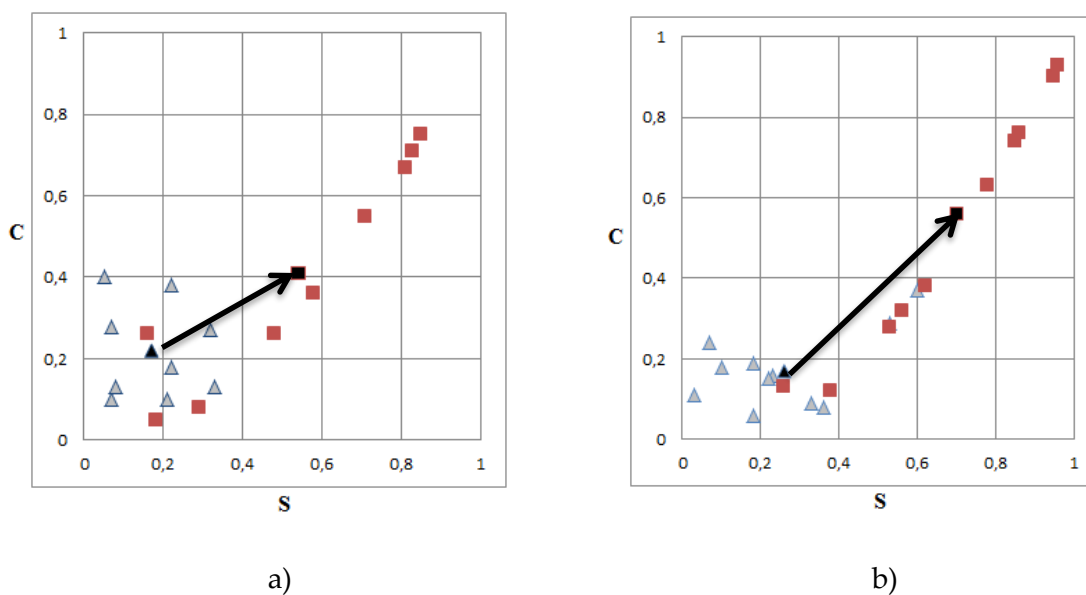
S-C and S- Γ graphics were used to present the obtained data in a visual format. These data obtained in line with the answers given to the SSCT are presented using symbols and signs on the graphics to show the pre-test, post-test, mean, and change. The graph showing the S-C change for the answers given by the prospective teachers in the pre-test and post-test SSCT application is given below.

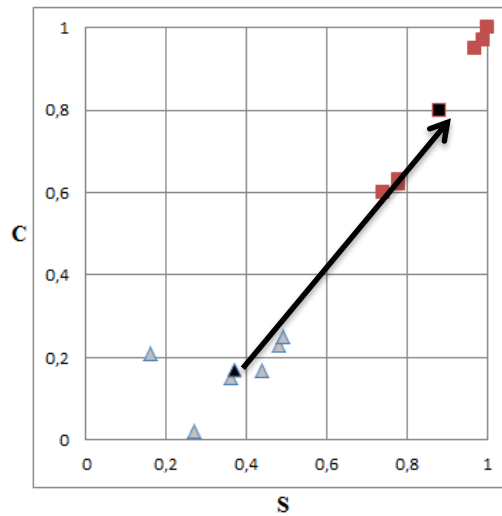
Graph 2. S-C Change Graph for 26 Questions in SSCT (\triangle =pre-test, \blacksquare = post-test)



According to Graphic 2, while the prospective teachers showed intensity in the DD region in terms of their answers to the questions before teaching, it is seen that this situation shifted towards the HH region in the post-test. Also, it is understood that the concentration in the MM region continues in the pre-test and the post-test, and in this sense, the prospective teachers still concentrate on two options in some questions. Taking different concept groups into consideration, a detailed analysis of the questions in the groups on the prospective teachers' situations is presented in the graphs below.

Graph 3. S-C Graphs (\triangle =pre-test, \blacksquare = post-test, \blacktriangle = pre-test average, \blacksquare = post-test average) a) Identity of the Star Question Group; b) The Structure of the Star Question Group; c) The Life Cycle of the Star Question Group



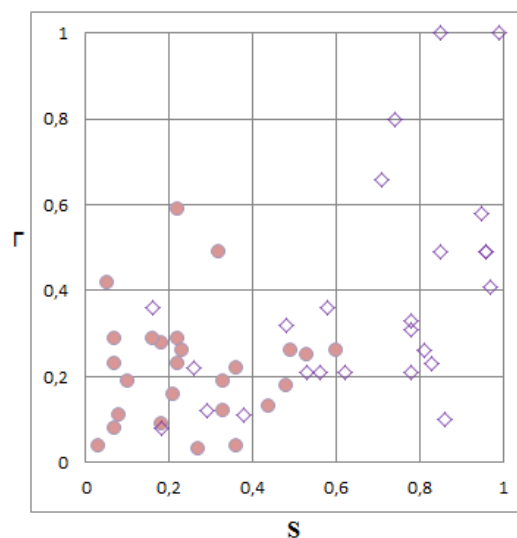


c)

As can be seen in Graph 3, prospective teachers were generally located in LL and LM regions in the pre-test for prospective teachers are quite low and they have strong alternative ideas. When the post-test status of prospective teachers after training is examined, it is seen that they were mostly located in the HH region, as well as in the MM and LM regions.

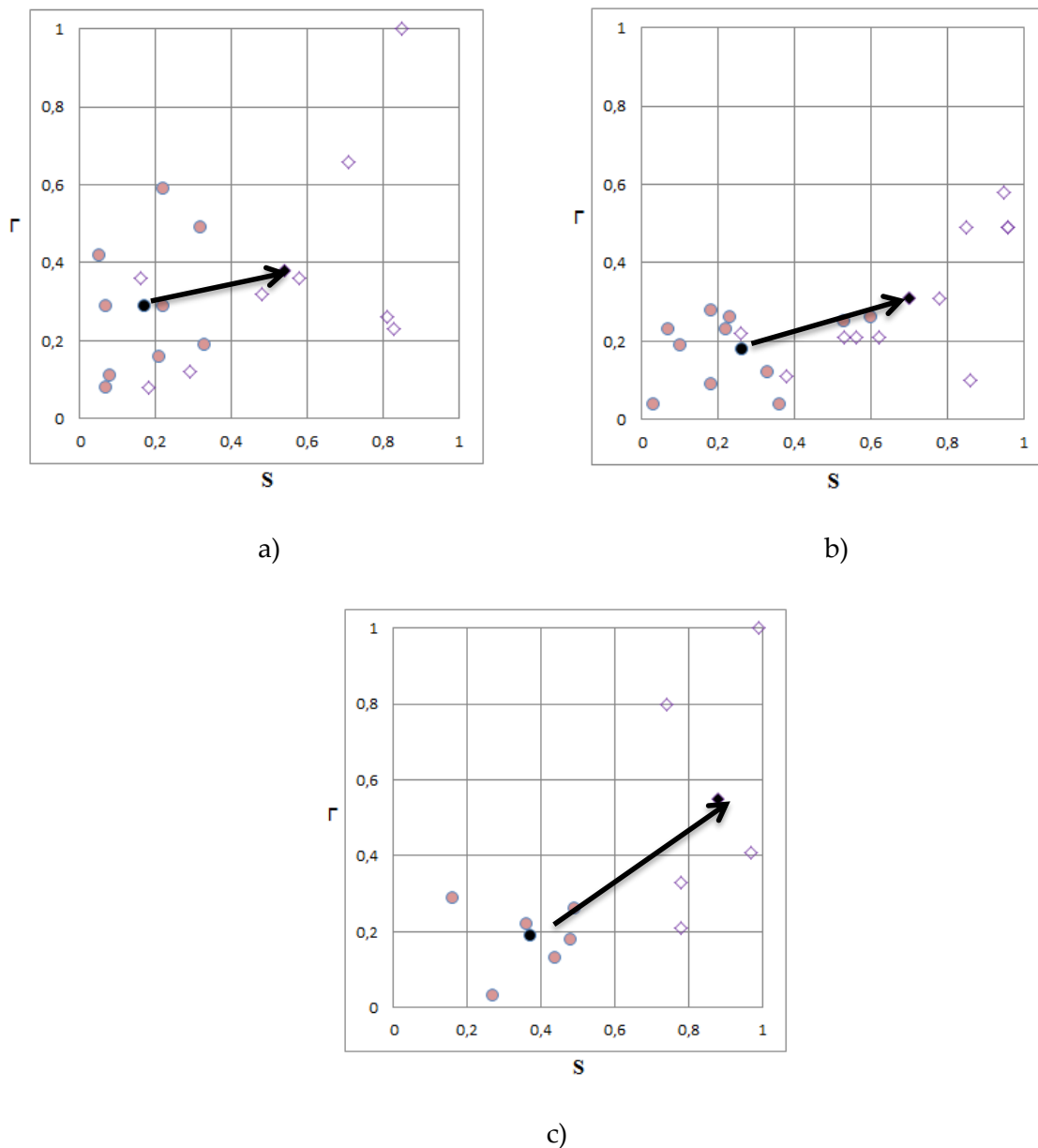
When looking at the changes in the pre-test and post-test means in Graph 3 (indicated with an arrow in the graphic), while there was a shift towards the MM region in the 'identity of the star' question group; It is seen that there was a great change in the 'structure of the star' and the 'life cycle of the star' question groups, and in these question groups, there was more transition from LL type modeling to HH type modeling. The graph showing the S- Γ change for the answers given by the prospective teachers in the pre-test and post-test SSCT application is given below.

Graph 4. S- Γ Change Graph for 26 Questions in SSCT (● = pre-test, ◇ = post-test)



The S- Γ draft in Graphic 4, in which the pre-test and post-test results are compared, is a good demonstration to examine the analysis of prospective teachers' behavior on incorrect answers. As can be seen in Graphic 4, it was determined that the pre-test and post-test Γ 's of prospective teachers were scattered, and in this sense, prospective teachers displayed quite similar false answers in their pre-test and post-test applications. When the groups of questions are considered, which questions are in favor of this situation are detailed in the graphics below.

Graph 5. S- Γ Graphs (\circ = pre-test, \diamond = post-test, \bullet = pre-test average, \blacklozenge = post-test average) a) Identity of the Star Question Group; b) The Structure of the Star Question Group; c) The Life Cycle of the Star Question Group



As can be seen in Graph 5, in the pre-test for the 'identity of the star' question group, prospective teachers were generally found in LL and LM regions in terms of score and concentration

deviation. The pre-test scores of the prospective teachers were quite low and there was a tendency in favor of the erroneous dominant model. When the post-test situations of prospective teachers after teaching were examined, there was a scattered differentiation rather than a specific area. However, when looking at the change in mean (indicated by an arrow), there was a significant increase in post-test scores. To show this situation in more detail, the choice distribution for the third item in the test is presented in Table 13.

Table 13. *The Answers Given by Pre-Service Teachers to the Third Question*

		3 rd Question					
Options	a	b*	c	d	e	Γ	
pre-test	8	16	10	5	34	0,29	
post-test	1	59	5	1	7	0,26	

*correct answer

As can be seen in Table 13, the wrong answers of the prospective teachers, in other words, the alternative ideas they have in this sense, decreased significantly after the training. In other words, there was a significant change in the main distractors (the stars do not have a specific shape; the stars are in the form of a five-point star), while there was a tremendous increase in the correct choice. Similarly, in Graph 5, it is seen that prospective teachers in terms of score and concentration deviation were mostly at LL and then at LM region in the pre-test for the 'structure of a star' question group. It is seen that the pre-test scores of the prospective teachers were quite low, and they chose the answers containing different alternative ideas. When the post-test situations of the prospective teachers were examined, it was determined that they were concentrated in HM and MM regions. Also, there was a significant increase in the post-test scores of the 'structure of the star' question group.

In Graphic 5, it is seen that there was a distribution to different regions in the pre-test of the 'life cycle of the star' question group in terms of score and concentration deviation. Also, it was determined that the pre-test scores of the prospective teachers were low and medium, and they had low and the medium Γ 's in terms of concentration deviation. When the post-test situations of prospective teachers after training were examined, it was determined that they were concentrated in HM and HH regions. The high level of all posttest scores for the 'life cycle of the star' question group indicates that there was a greater tendency towards correct answers for this question group. When Graph 5 is analyzed in terms of mean, it was determined that there was a change in terms of both score and concentration deviation, and the arrow has shown significant progress towards higher scores.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATION

With this study, it was aimed to obtain information about the modeling situations of the relevant subject by conducting the concentration analysis of the answers given by the science teaching senior students to the multiple-choice questions about the star. The results of the concentration analysis of the pre-test and post-test SSCT answers were first examined in terms of concentration factor (C) and score (S), and as a result, it was determined that the prospective teachers had LL type modeling throughout the questions in the pre-test. It was determined that MM type and ML type modeling is also present, while the excess of LL type modeling indicates that there was a tendency in favor of the common faulty model. In the post-test, it was determined that the

prospective teachers showed HH type modeling in the questions. After the teaching process, although some prospective teachers had MM type modeling, HH type modeling was predominant; therefore, it can be stated that the candidates showed good results for the star concept.

When the change in pre-test and post-test means was examined, it was seen that there was a significant change, but it was concentrated in the MM region. Besides, in the 23rd and 24th questions, staying in LL type modeling in the posttest affected the mean. Items 23 and 24 of the test are given below.

23. Which of the following is the most important characteristic of a star's existence and determines its future events?
- a. Surface temperature
 - b. Size (diameter)
 - c. Color
 - d. Composition (type of atoms)
 - e. Mass
24. Which of the following is one of the features that determine the remaining life of the star?
- a. Brightness
 - b. Temperature
 - c. Color
 - d. Mass
 - e. Chemical structure

In both questions, prospective teachers' focusing on the composition and chemical structure of the star caused their scores to be low; The distribution of other options also caused the concentration to be low. Similarly, it was seen that the prospective teachers were generally located in the LL region in the pre-test for the 'structure of the star' question group (see Graph 3). From here, it can be concluded that pre-test scores and concentration of prospective teachers are low and the answers contain randomness. Considering the post-test status of prospective teachers after training, it was determined that although they were mostly in the HH region, they were also in the MM region and stayed in the LL region in only two questions. When considering the change in pre-test and post-test means in the same graph (indicated by an arrow in the graph), it was determined that there was a significant change, and there was more transition from LL-type modeling to HH-type modeling in this question group (compared to the 'identity of the star' question group).

It was determined that prospective teachers were generally located in LL and MM regions in the pre-test regarding the 'life cycle of the star' question group (see Graph 3). In this sense, it was understood that prospective teachers were between two or more options, and these are generally options with alternative ideas. In addition, prospective teachers' indecision between different options caused the concentration factor to be low and medium. When the post-test situations of

prospective teachers after training were examined, it was concluded that all of them were in the HH region and that the prospective teachers showed good results regarding the specified concept group. When considering the change in pre-test and post-test means in the same graph (indicated by an arrow in the graph), it was determined that there was a significant change, and there was a greater transition from LL-type modeling to HH-type modeling in this question group compared to the other two question groups. In the study conducted by Bao (1999), when all the student answers to all 29 questions in the FCI test were categorized, it was seen that the student answers were grouped into seven categories in the pre-test, and modeling was present in HH, MH, MH, LM, and LH types. In the post-test, it was determined that there was a tendency towards high scores with high concentration. In this sense, the study supports that the concentration factor emphasized in the current study gives detailed information about the students. Dega (2012) determined that 90% of the student responses in the pre-test were in the LL model state or close to the random model state, in line with the results he obtained by using the concentration factor in his study on the concepts of electric potential and energy and electromagnetic induction. Also, it was stated that only 10% of the answers indicated the MC and MM status, and the students were in the medium-level model. Dega and Govender (2016), on the other hand, as a result of the study in which Ethiopian students' scientific and alternative concepts of energy and momentum was analyzed with the concentration factor, it was seen that the distribution of students' answers was generally of the LL model type, while 80% of Ethiopian students and 52% of US students represent the null model or random situation. Also, it was determined that 20% of Ethiopian students and 48% of US students represented a model situation, and none of these items were completely correct or as an alternative model. Previous studies and the present study show that the concentration factor goes beyond qualifying the prospective teachers' scores as low or high. The information about how the prospective teachers answered the question incorrectly cannot be reflected only by using scores (Bao & Redish, 2001). However, this information can be helpful clues to educators while planning the teaching.

When the responses of the prospective teachers in the pre-test and post-test SSCT application were examined in terms of score and concentration deviation, it was found that the questions in high r had significantly low scores, and in this sense, prospective teachers tended to choose the same strong distractor. In the post-test, it was determined that most of the prospective teachers chose the right option; besides, there were also candidates with a distribution over one or two alternative options, which indicates a high concentration deviation. In this sense, the concentration deviation provides an important clue to get an idea about the distribution of prospective teachers' wrong responses. Distractors, described here as wrong answers, are not just a simple use of a word or a phrase but are designed to reflect the results of the candidates applying their own modeling (Bao & Redish, 2006). Concerning the concentration deviation, Dega (2012) found that 83.3% of the students' responses were in the null model state with low scores and low concentration deviation (LL). It was found that only 16.7% of the responses were in the middle model situation (LM, MM and MH). Besides, it has been determined that there was no correct single model case (HH) and no alternative model case (DH). In this sense, it is considered that it is important to evaluate the concentration deviation in order to obtain in-depth information on the distractors, rather than reaching a brief conclusion that "the number of correct answers is increasing or decreasing. In this regard, Bao (1999) states that in order to see a

complete picture of the problem, there is a need to see the problem from all possible angles and find and examine the information that best fits the purpose.

In Unat's (2011) study, one of the studies in the literature, it was determined that the prospective teachers had insufficient knowledge of the subject area of the unit "From the Stars to the Quasi-Stellars" and that they had various misconceptions. İyibil and Sağlam Arslan (2010), on the other hand, determined the mental models of the prospective teachers and stated that the candidates generally had mental models that were not compatible with scientific knowledge. Regarding the concept of the star in her study, in which İyibil (2010) examined the mental models of prospective teachers for basic astronomy concepts, it was seen that a significant portion of the candidates gathered at the level of understanding in the question about the definition, and when the drawings made by the candidates for the shape were examined, it was seen that the candidates were at the level of understanding. In addition, when the responses given to the question about the movement of the stars were examined, it was found that the pre-school and physics prospective teachers were at the level of not understanding, and the classroom and science prospective teachers were at the level of partial understanding; Candidates' responses to the question requiring an explanation of the reason for shining were generally at the level of partial understanding; regarding responses to the question about the atmosphere of the stars, the candidates were more likely to be unable to answer; It was determined that almost all of the candidates were at the level of not being able to answer the question about the structure of the star. As a result, it was determined that the candidates did not have scientific knowledge about stars, and there was no significant difference between the programs they studied for their level of understanding. It can be stated that these results are compatible with the current study result. The difference of the current study from other studies is that it is not a descriptive analysis but an analysis that includes concentration factor and concentration deviation.

As another finding, the presentation of the obtained score and concentration factors in two-dimensional graphs provides the opportunity to better examine the results of the model analysis. This situation, as stated by Ainsworth (2006), increases the comprehensibility of the information by presenting a situation/process in two or more ways, that is, its multiple representations. In the present study, the findings obtained from the score and concentration factor were presented with graphics, and it was determined that the prospective teachers showed concentration in the LL model in terms of their responses to all questions before the training. This situation shows that the responses given by the prospective teachers to the questions about the star were in the region of randomness where no dominant model was included. In the post-test, it was determined that this situation shifted towards the HH states, and the concentrations in the MM states continued in some questions. In this sense, it was found that after the training, the majority of prospective teachers were in an a-model zone representing a possible dominant model, while some prospective teachers were in a two-model zone where there were two possible popular models. When the questions were examined on the basis of question groups in order to examine this situation in detail, it was observed that the prospective teachers' pre-test responses in the life cycle question group of the star were in the region containing randomness; in this sense, the knowledge of the candidates on this subject has one or more alternative ideas before the training, and it is understood that no dominant model was included. However, in the post-test, it was noted that this situation completely shifted to a model region where a dominant model was located and that the candidates had sufficient post-teaching knowledge about the life cycle of

the star. In other words, prospective teachers showed good results in the post-test for the specified concept group. In the 'identity of the star' and 'structure of the star' question groups, it was determined that the pre-test answers of the prospective teachers were mostly in the random region with strong alternative ideas, but also in two dominant model regions. In the post-test, although there was a positive shift regarding the concept groups, it was determined that the mean of the 'structure of the star' question group was better than the mean of the 'identity of the star' question group. In this sense, prospective teachers' post-test modeling situations have been seen best in the 'life cycle of the star' question group (One-model region), then in the 'structure of the star' question group (One-model region), and finally in the 'identity of the star' question group (Two-model region). In the study by Bozdemir et al. (2018), it was determined that the posttest scores and concentrations of the answers given by the teacher candidates for some astronomy concepts increased to medium and high levels. In this sense, the results of the study on astronomy concepts are similar to the current study.

In order to obtain information about the wrong responses given by the prospective teachers, the S- Γ draft was created and analyzed. As a result, it was determined that the Γ showed a rather scattered spread in the pre-test; low scores were found together with low and middle Γ , while three questions had high Γ . In the post-test, it was determined that the Γ spread quite scattered as in the pre-test. However, it has been determined that the post-test includes high scores with low and middle Γ , and in this sense, prospective teachers show a change in favor of the correct answer. In addition, it was observed that there were high Γ in eight questions. In this context, it can be stated that prospective teachers tend to choose the same distractor, as high Γ indicate strong distractors. This situation may also be a reflection of the answers generated by erroneous student models (Bao, 1999).

When the S- Γ draft was examined in terms of question groups, it was determined that the Γ showed a scattered spread despite the increase in the post-test scores of the 'identity of the star' question group compared to the pre-test scores. In the 'structure of the star' question group, based on the Γ 's, it was observed that the prospective teachers were not inclined to choose strong distractors in most of the questions and concentrated on more than one distractor. In addition, it was determined that there were also candidates in three questions who showed a distribution over one or two alternative options, and this situation indicated a high concentration deviation. In the 'life cycle of the star' question group, the answers to the post-test showed a significant change in terms of both score and concentration deviation according to the answers given to the pre-test, and with the increase of the scores in the post-test, since a few of the prospective teachers concentrated on a single distractor caused high Γ 's to be included in the graph together with low Γ 's. Redish (2001) stated that the most important advantage of the S- Γ graphs is that the Γ s are not affected by the scores; since the concentration factor is greatly affected by the scores, more information can be obtained about the wrong answers from the S-C graph. Bao (1999) also created the S- Γ graph of the pre and post data of 29 questions in the FCI in his study, and as a result, he stated that the final Γ of the students was quite scattered as in the pre-application data; therefore, the students displayed quite similar wrong answer situations in the pre and post applications.

In general terms, it is seen that these calculations obtained in order to evaluate the modeling of the prospective teachers regarding the star concept and to interpret the distribution of the

answers in detail, based on the relations between the concentration factor, scores and concentration deviation, have important meanings. At the same time, this part of the model analysis provides a quantitative evaluation opportunity to evaluate the modeling of prospective teachers before the current teaching, to evaluate the effectiveness of the current teaching and to see the change in modeling situations, in this sense, the results of similar and different studies will be obtained with the same analysis method. It is possible to say that it will contribute to educators and researchers. Besides, researchers can examine the development of students/pre-service teachers by analyzing their modeling situations by using different teaching methods (for example, technology based education for the concept of star).

In this study, while analyzing multiple-choice questions, not only the right options but also the wrong options were analyzed, and it was seen that the wrong options provided important clues for the educators. In this sense, researchers should not forget that multiple-choice tests are no longer a simple test of success or concept, that only those who choose the right option know the right thing, and that distractors can be options that those who know the right way can turn to.

REFERENCES

- Agan, L. (2004). Stellar ideas: exploring students' understanding of stars. *Astronomy Education Review* 3(1), 77-97.
- Ainsworth, S., (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16, 183-198.
- Bailey, J. M. (2006). *Development of a concept inventory to assess students' understanding and reasoning difficulties about the properties and formation of stars*. PhD dissertation, The University of Arizona, Tucson, AZ, USA.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Bao, L. (1999). *Dynamics of student modeling: A theory, algorithms, and application to quantum mechanics*. PhD. Dissertation, University of Maryland, Maryland.
- Bektaşlı, B. (2014). In-service science teachers' astronomy misconceptions. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 15,1-10.
- Bao, L., & Redish, E. F. (2001). Concentration analysis: A quantitative assessment of student states. *American Journal of Physics*, 69(7), 45-53.
- Bao, L., & Redish, E. F. (2006). Model analysis: Representing and assessing the dynamics of student learning. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2(1), 010103, 1-16.

- Bolat, M., & Altınbaş, A. (2014). *Ben de astronomi öğreniyorum*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Bozdemir, H., Ezberci Çevik, E., Candan Helvacı, S., & Kurnaz, M. A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı astronomi kavramlarına yönelik alternatif fikirlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 808-821.
- Comins, N. F. (2001). *Heavenly errors: Misconceptions about the real nature of the universe*. Columbia University Press.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dega, B. G. (2012). *Conceptual change through cognitive perturbation using simulations in electricity and magnetism: a case study in ambo university, ethiopia*. Doctoral Thesis, University of South Africa, Africa.
- Dega, B. G., & Govender, N. (2016). Assessment of students' scientific and alternative conceptions of energy and momentum using concentration analysis. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 20, 201-2013.
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Ezberci Çevik, E. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yıldız konusundaki temellendirilmiş zihinsel modellerinin matematiksel algoritmalar yoluyla incelenmesi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Ezberci Çevik, E., & Kurnaz, M. A. (2016), Türkiye'de yıldızlarla ilgili yapılan bazı çalışmaların tematik incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 421-442.
- Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill, Inc.
- Göncü, Ö., & Korur, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin astronomi temelli ünitelerdeki kavram yanlışlarının üç aşamalı test ile tespit edilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Harman, G. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının model ve modelleme ile ilgili bilgilerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Heyer, I. (2012). *Establishing the Empirical relationship between non-science majoring undergraduate learners' spatial thinking skills and their conceptual astronomy knowledge*. Doctoral thesis, The University of Wyoming, USA.
- İyibil, Ü.G. (2010). *Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını anlama düzeylerinin ve ilgili kavramlara ait zihinsel modellerinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- İyibil, Ü., & Sağlam Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *NEF-EFMED*, 4(2), 25-46.

- Kalkan, H., Ustabas, R., & Kalkan, S. (2007). *İlk ve orta öğretim öğretmen adayı öğrencilerinin temel astronomi konularındaki kavram yanlışları*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı, s. 356.
- Kaplan, G. & Çifçi Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin astronomi kavramlarındaki bilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 12(2), 614-627.
- Kurnaz, M. A. (2012). Yıldız, kuyruklu yıldız ve takımyıldız kavramlarıyla ilgili öğrenci algılamalarının belirlenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 251-264.
- Küçüközer, H., Küçüközer, A., Yüzümezoğlu, K., & Korkusuz, M., E. (2010). Elementary school students' conceptions regarding astronomical phenomena. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 521-537.
- Philippi, K. H. (2010). *An examination of student understanding of the use of models in science and conceptual understanding of electricity and magnetism*. University of New Orleans Theses and Dissertations. 1114, USA.
- Şensoy, A. (2012). *Temel astronomi kavramlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Temizkan, M. & Sallabaş, E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklama sorularının karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts —seasonal change— at a time of reform in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Türkoğlu, O., Örnek, F., Gökdere, M., Süleymanoğlu, N., & Orbay, M. (2009). On pre-service science teachers' preexisting knowledge levels about basic astronomy concepts. *International Journal of Physical Sciences*, 4(11), 734-739.
- Unat, O. (2011). *Fizik öğretmen adaylarının yıldızlardan yıldızlara ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Seçkin Yayınevi.



Rootlessness and Whirlpool of Simulation in John Fowles's *The Magus*

John Fowles'un Büyücü Adlı Romanında Yersiz/Yurtsuzluk ve Simülasyon

İsmail Avcu^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Ataturk University, Turkey

ismail.avcu@atauni.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8320-920X>

Makale geliş tarihi / First received : 02.07.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 07.09.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Makale doküman incelemesine dayalıdır.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 07%

Atıf bilgisi / Citation:

Avcu, İ. (2022). Rootlessness and whirlpool of simulation in John Fowles's *The Magus*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 241-258.

ÖZ

Bu makalede, modern insanın geçmişle hiçbir şekilde bağlantı kuramaması nedeniyle, gerçeklik eksikliğinin karışık ve kopuk bir tarih anlayışına atfedildiği gösterilmektedir. Bu nedenle, yüzey seviyesinde mevcut bir durum, köksüzlük uçurumunu doldurma eğilimindedir. Herhangi bir çeşitlemeye yer olmayan böyle bir evrendeki her postmodern birey, sonunda milyonlarca insanla aynı ama tek başına kalır. Bu nedenle, modern dünyanın sıradan ve ilginç olmayan durumu, sonunda, her şeyin gerçek dışarının sözde çölünden daha büyüleyici ve daha az kuru görüldüğü hipergerçeklik dünyasına yol açar. Bu çalışma bağlamında postmodern insanın hipergerçekliğin görünen yapaylığından bıktığı veya gerçeği yeniden keşfetmeye çalıştığı ya da gerçeğin yokluğunun ardından kalan anlamsız boş araziyle yüzleştiği ileri sürülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın uygulanması, hipergerçeklik, simülasyon ve simülakrın postmodern birey üzerindeki kapsamının ve etkisinin ve bunun nasıl yönetilebilir olabileceğinin anlaşılmasını açısından önemlidir. Özetle, bu makale John Fowles'un Büyücü adlı romanının Jean Baudrillard'ın hipergerçeklik, simülasyon ve simülakr fikrini nasıl uyguladığını incelemeyi amaçlamaktadır. Makaledeki roman incelemesinin bir diğer amacı da, Baudrillard'ın modern evrenin çoğunluğunu oluşturduğunu iddia ettiği hiç bitmeyen simülasyonlardan kurtulma şansının hala olduğunu göstermektir.

Anahtar kelimeler

Simülasyon, Hipergerçeklik, John Fowles, Baudrillard, *Büyücü*.

ABSTRACT

In this article, it is demonstrated that the lack of reality is attributed to a confused and disjointed understanding of historicity since the modern person is unable to connect in any way to the past. Therefore, a surface-level and copycat present tend to fill the chasm of rootlessness. Every postmodern individual in such a universe, where there is no room for any type of variation, ends up being identical to the millions of others, but alone. Therefore, the ordinary and uninteresting state of the modern world eventually gives rise to the world of hyperreality, where everything appears to be more fascinating and less dry than the alleged desert of the real outside. In the context of this study, it is asserted that the postmodern person tires of the apparent artificiality of hyperreality and either strives to re-discover the real or confronts the meaningless wasteland left in the wake of the real's absence. Therefore, the application of this study is valuable in demonstrating an understanding of the scope and impact of hyperreality, simulation, and simulacra on the postmodern individual and how it may be manageable. In a nutshell, this article aims to look into how John Fowles's *The Magus* applied Jean Baudrillard's idea of hyperreality, simulation, and simulacra. Another goal of the article's examination of the novel is to demonstrate that there is still a chance to break out from the never-ending simulations that Baudrillard claims make up the majority of the modern universe.

Keywords

Simulation, Hyperreality, John Fowles, Baudrillard, *The Magus*.

INTRODUCTION

The question of reality has always been an important topic in art and literature, and it has been prioritized in the literary field, especially after the second world war with the increasing influence of existentialism and postmodernism. Plato is one of the philosophers, probably the first one, who explains the concept of reality with 'the allegory of the cave' in his famous book *The Republic*. He expresses the awareness of the man who exits out of the cave by saying: "he was watching foolish phantoms, but that now he is somewhat nearer to reality" (Plato, 1920, p. 258). He has expressed the source of reality, but today the source of reality is not clear because today's people are dependent on social/digital environments, and media and they have the tendency to believe what they see and hear. This may cause the problematic issue of accepting what is served as true without questioning which also creates the problem of manipulation. Jean Baudrillard in his famous work *Simulacra and Simulation* explains our real-like world and gives a perspective on the effect of culture, society, and media on reality. To him (1994), the universe people live in is a simulation, and everything is lifeless, nothing is more than a vision. In his opinion, a simulacrum is a copy that has no original; it is a truth by itself and a simulation means a mixture of representation and reality, in a way it indicates absence. And simulation, thus, is opposite to representation because representation is an imitation of something that has a real referent, and in that sense, "a strange shift occurs in assessing what is real, what is virtual, and what lies in the complex zone in-between" (Bertens, 2016, p. 90).

Baudrillard (1994) gives Borges's tale as the best allegory of simulation. There is a map drawn for the emperorship, but nobody realizes that real territory and map are not the same things. When empire collapses and a map has been found in pieces after the years, it becomes a symbol of the emperorship's essence. So, if a root that has no real referent is derived by the models, simulation or hyperreal occurs, which implies that simulation tries to destroy the relation between reality and illusion.

Saying that he did not have a coherent idea of where he was going in life, John Fowles started to write his work *The Magus* both to show the situation he was in and to describe the fragmentation of the individual living in the second half of the 20th century. This novel, basically about a journey, told the story of the main character, Nicholas Urfe, that started in England and extended to the Greek island of Phraxos. Within this story, there were many elements of intertextuality, metafiction, allusion, and existential questioning. However, despite all these elements, the narrative was told in a structure based on truth and illusion. Therefore, it would not be wrong to say that *The Magus* is a postmodern *Odyssey* in terms of containing travel and adventure elements, as well as touching on issues such as self-realization and self-awareness.

The Magus focused on the problem of reality and this problem occurs in Nicholas Urfe who goes to an island called Phraxos in Greece as an English teacher in Lord Byron School. Everything begins in London and it represents the real world in the novel. He has an Australian girlfriend named Alison who is also representative of reality, and events continue in Phraxos which is an extraordinary world for Nicholas. Phraxos fascinates him with all its beauty and mythological references. He feels as if he is in 'Alice's Wonderland'.

Moreover, this place means mystery to him because before going there, he learns some clues from Mitford who has been an English teacher before him at the school. Mitford warns him to keep away from the waiting room (salle d'attente). Another reason why he wants some adventure is that he feels alone on the island, and also he tries to kill himself to escape from the reality. Namely, he is an inauthentic man who does not have his reality to hold on to. So, he becomes wholly absorbed in Conchis's godgame. Conchis is a mysterious old man who creates an environment of simulation in Phraxos for Nicholas.

In this article, I tried to answer the questions of reality and illusion in the contemporary world with reference to Baudrillard's idea of simulation and how Fowles's Nicholas Urfe looks for something to hold on to not to be highly influenced by the sense of loss and meaninglessness. Thus, the article brings forward the theory of simulation by Baudrillard to make a connection between the concept of reality and Nicholas's perception of illusion as well as the condition of the postmodern subject in terms of rootlessness and multiplicity of truth.

ROOTLESSNESS AND WHIRLPOOL OF SIMULATION

The postmodern subject is severely drawn into crisis as the theory itself departs from the reassuring and structuring grand narratives. According to Maria Beville, "the postmodernist disbelief in the concept of reality leads to the meaninglessness and absurdity that characterize postmodern existence" (Beville, 2009, p. 48). In the age of dissolution and death, seeking meaning and belonging are futile endeavors where "no objective truth exists" (Beville, 2009, p. 48). Hence, upon leaving college, Nicholas states that "I [He] had got away from what I [he] hated, but I [he] hadn't found where I [he] loved, and so I [he] pretended there was nowhere to love" (Fowles, 1979, p. 17). Therefore, as the postmodern individual suffers from the aforementioned sense of being lost and having no roots at all, Nicholas enters into hyperreality since he is devoid of any comforting and meaning-regulating principle in life.

Becoming fragmented and dislocated have been used to describe postmodern subjects. Being disconnected from the past or any other organizing principle is the cause of this situation. As an orphan without any sort of familial connection, Nicholas Urfe in *The Magus* is a great illustration of a postmodern subject who has lost the connection to the grand narratives. He is thereby disconnected from the past, in that sense, "the archetypal quest pattern is more overtly presented in Fowles's second published but first-written novel, *The Magus*, a work of great complexity" (Onega, 1996, p. 40), especially in terms of reflecting the continuous complex and confused state of its protagonist with his lost sense of connection with the past.

Another point about Fowles's protagonist in terms of experiencing the sense of emptiness and being lost can be seen in how he is not a believer in the religious sense which may also reflect the point of rejecting grand narratives in the postmodern perspective. Questioning life, trying to find a center to hold onto, struggling with the sense of rootlessness, and fighting for something authentic, Nicholas Urfe shows how all the aforementioned issues of confusion and complexity are reflected in parallel with becoming a non-believer in the religious sense. It seems consistent in the sense of Nicholas's identity and questioning that he does not represent a personality of a believer with all the other examples of emptiness and lack of meaning in his life.

"Nicholas, the 'anti-hero' of *The Magus*, undergoes a process that is similarly traumatic, and likewise comes to significant realizations about destructive social roles and the performance

of identity" (Lenz, 2014, p. 149), and it was clear from the very beginning that Nicholas Urfe's story, which began in England, would not continue there. "Analyses of the novel that emphasize the theme of existentialism offer great insight into Fowles's philosophies and indeed provide a key component of the protagonist Nicholas Urfe's struggle to discover his most authentic self" (Hurwitz, 2015, p. 447), and Urfe prepared the reader for a mysterious journey with the sentence "I didn't know where I was going, but I knew what I needed. A new land, a new race, a new language; and although I couldn't have put it into words then, I needed a new mystery" (13), felt "relaxed and free" (11) after losing his family. "By identifying with such fads, chiefly because they would have shocked his now-dead parents, he has, in fact, become nothing except a mask" (Raper, 1988, p. 64), and he was a solitary individual now without roots, and he planned to use his newfound freedom on a mysterious journey. During his time in Oxford and its environs, Urfe did not find what he was looking for with the Les Hommes Révolte group, where he debated existentialism, the meaning of life, escape, and meaninglessness. "Existential freedom, in other words, has become more clearly defined as an acceptance of the heterogeneity of ways of seeing" (Ferrebe, 2004, p. 222), and realizing that he could not escape the emptiness he fell into in England, he decided to go to the Lord Byron School in Greece. His expectations were to add something meaningful to his life as a result of this decision, which he thought would be both a change and an escape.

After the second world war, the mood of the individual who was intertwined with the postmodern situation was defined as incomprehensible, fragmented, and ambiguous. The postmodern individual was constantly in search of a sense of belonging, and he was doing this in a time when fragmentation was experienced in all areas. Expressing his depression and loneliness with the sentence "I am only happy when I forget to exist" (38), Urfe had most of the features seen in the postmodern individual. He, who repeatedly stated that he wanted to escape from reality, aimed to reach a new life, a mysterious experience, and a subjective understanding of reality in Greece. Expressing his excitement as soon as he went to Greece, Urfe prepared himself for a new start. Apart from his job at Lord Byron School, the first thing he wanted to do was explore.

When the individual feels himself in a fragmented structure, it is not possible to reach a sense of belonging in a real sense. Therefore, pursuing mystery and discovery was both exciting and important for Nicholas Urfe to feel like he belonged somewhere. The postmodern individual reveals a unique style while escaping from himself, time, space, or reality, and Nicholas's style first starts with discovery. Having experienced the first result of this process by discovering the island of Phraxos and the villa Bourani, Urfe is about to face countless experiences between reality-illusion and reality-representation.

Stating that the contemporary culture cannot distinguish reality from the image, Jean Baudrillard defines simulation as follows: "Simulation is no longer that of a territory, a referential being, or a substance. It is the generation by models of a real without origin or reality: a hyperreal" (Baudrillard, 1994, 1). Therefore, when talking about reality or a fact without roots, he uses the concept of hyperreality and uses this word to express situations where the difference between reality and representation cannot be distinguished. As Baudrillard understands, originality and authenticity do not exist in hyperreality. Original is lost, the images ceaselessly fabricate themselves, which reshape human relations, the conception of reality, meaning, and the medium of communication, and "it is the hyperreal

that we recover because to talk of the reality of a memory becomes non-sensical. If our pasts are a series of memories of constructed images, then recovering those reconstructed images operates as a kind of recovery of what passes for the authentic" (Bentley, 2007, p. 494).

The characters, events, experiences, and relationships that Nicholas Urfe will encounter in Phraxos will reveal the concept of hyperreality defined by Baudrillard. Meeting with Maurice Conchis, the owner of the villa Bourani, means a turning point in his life for Nicholas, who continues to experience intense depression and disappointment after going to Greece, and even considers committing suicide. With stories, historical events, theatrical performances, and confusing conversations, Maurice Conchis will lead Nicholas step by step into a complex and surprising game, and "the build-up to Nicholas's first encounter with Conchis and the start of the godgame emphasizes the contrast between Englishness and Greekness while intensifying Nicholas's desire to enter into an imagined authentic Greece that exceeds his comprehension" (Hurwitz, 2015, p. 455) in terms of representing a multiplicity of identities within one body.

Deeply experiencing "exile from contemporary reality" (Fowles, p. 52), Nicholas is in a mood to be swept away because he has no center to hold on to, as he describes himself as "urban and rootless" (53). Nicholas "feels that he is filled with nothingness for days" (55) and realizes that he is faced with a "feeling of abandonment" (55). The fact that he has moved away from basic concepts such as a sense of belonging, absolute truth, reality, and meaning has led him to hyperreality, mystery, discovering new things, and self-realization. Nicholas, who is about to experience Baudrillard's concepts of simulation and hyperrealism intensely in Phraxos, while being dragged towards the spider web-like games of Maurice Conchis, described the mood he was in before these as follows: "I was and always will be false, not authentic in the existential sense" (59). From this description, it becomes clear that Nicholas is already detached from reality and has no center to cling to.

For Nicholas, who started to experience examples of mystery and illusion as soon as he met Conchis, the villa Bourani will play an active role in the formation of a sense of belonging. The problem is that villa Bourani, which is effective in Nicholas's process of having a sense of belonging, has a quality that meets the concepts of representation, illusion, and hyperreality. This is an indication that Nicholas will feel that he does not belong to reality or truth, but an illusion, representation, or fictional performance. Conchis, who clearly expressed what kind of a process awaits Nicholas with the sentence "there is a lot more to be discovered before you" (83), had made every preparation for the labyrinths he set up to take action. Nicholas described the situation created by the people and events he encountered, full of mythological and literary references: "uncertainties, unexpected things" (87).

Nicholas's hyperreal domain, Phraxos, will lose its reality once it is discovered, much like the tribe that ethnographers have discovered in Baudrillard's example. He states that "in order for ethnology to live, its object must die; by dying, the object takes its revenge for being *discovered* and with its death defies the science that wants to grasp it" (Baudrillard, 1994, p. 7). Thus, the same is also true for Bourani as Nicholas states "... even the proximity that Alison's coming to the island might represent, was unthinkable. Whatever happened, if I met her, it must be in Athens" (Fowles, p. 203).

Phraxos as a hyperreal domain can be likened to Disneyland because, to Baudrillard (1994), Disneyland is a play of illusion and fantasy. It is a microcosm of America that hides boring and ordinary life, and “the hyperreal Disneyland functions not as an imaginary fantasyland distinct from the real America outside the theme park, but rather to conceal that all of America is Disneyland, replete with infantilization and phantasmagoria” (Kline, 2016, p. 653). In addition to Baudrillard’s analysis of Disneyland, Zygmunt Bauman (2003) states that hyperreality reveals the excess of everything and America creates a simulation that has no end. Phraxos like Disneyland is a machine of confusion and destroys that relation with reality. Everything begins with simple steps such as smells, rings, footsteps, etc. to enter the total simulation. Nicholas finds a book and a towel with a woman’s perfume scent and hears the ring after a piece of music. Then, he begins to search Conchis and decides to meet him after seeing a clue in Leverrier’s letter to Conchis. And he usually sees Hermes, Conchis’s old messenger, as a kind of representation, who does not have excessive power like the one in mythology. Conchis meets him as if he is waiting for him and Nicholas sees an anthropoid look on his face, then he likens his smile to the smile of the stone head, a piece of simulation because the smile on the stone head seems more realistic to him and Conchis pretends to imitate this smile. His villa Bourani is also a piece of simulation because there are original portraits, models, Poseidon statue, etc. While leaving the villa, he sees a woman’s glove that has the same smell as the towel. It seems that everything has been organized for Nicholas.

Before making direct references to experiences such as illusion, reality, hyperreality, and simulation, Conchis mentions the factor of luck and that luck has considerable control in human life, in conversations with Nicholas at the villa. While asking the question “Do you feel chosen by anything?” (88), he points to the whirlpool into which Nicholas was dragged, but although Nicholas says he “does not believe in god” (89) and is not “the chosen one” (89), Conchis reiterates his power and authority by saying that “chance has many faces” (89). In fact, we have enough evidence to suggest that these expressions are used ironically, from Maurice Conchis’s suggestive speeches, to say that Nicholas did not come to Greece and villa Bourani by chance to have all these experiences.

Dialogues between Nicholas and Conchis in the villa resembling a labyrinth covered topics such as history, mythology, literature, and art, among which the interpretations of the novel genre contained important determinations between reality and illusion. Conchis’s sentence “novel is no longer a form of art” (98) on the one hand directly referred to the fictionality of the work in the hands of the reader, on the other hand, it also contained allusions to the structure of life and reality. Besides, “why should I struggle with hundreds of pages of fabrication to get to half a dozen scraps of truth?” (99), there was a serious competition between reality and fiction for Conchis, and this competition would give Urfe very important experiences. That Nicholas sees the portrait of Lily, Conchis’s fiancée, is important preparation for simulation because Lily seems realistic, on the other hand, Conchis says “I travel to other worlds” (Fowles, p. 109), and this statement confuses Nicholas, because how can Conchis travel to other worlds? By reading novels? No, that is not the answer for a man who does not believe in fiction. Maybe with his plays within plays? The answer is unclear. In addition to rings, footsteps, smells, strange bird calls, etc., Conchis tells stories as if he has experienced these events before. One of the stories is about Lily, war, and Conchis himself. He also creates suspense by leaving the story incomplete and open to interpretation.

On the other hand, Nicholas hears footsteps while listening to him, but Conchis behaves as if he does not hear: "something was trying to slip between me and reality" (123). This reveals that Conchis begins to be successful in detracting Nicholas from reality. He tries to take part in Nicholas's mind with his detailed narratives and with misleading clues. When he sleeps in Conchis's villa, he hears the English march and feels the terrible smell of the sewer. So, the stories have relationships with the events Nicholas has experienced or he will experience.

At another time, he sees a little girl and a man who resembles Robert Foulkes. These figures suddenly disappear like ghosts. One night he hears Conchis's cembalo and sees Lily who smiles at him as if Conchis does not realize that they look at each other. At first, this woman can be the ghost of Lily, but he does not believe in ghosts. Then, Conchis is a madman who has a mistress, similar to Lily. To follow how Fowles reflects those versions of simulations in the novel through characterization, we need to focus on the structure of the images which are to Baudrillard (1994), there are four orders of them. The first order refers to the basic reality. In terms of this first order, the thought that Lily is not a ghost is clear. Nicholas can distinguish, but he is gradually deceived: "As if the world had suddenly, during those last three days, be re-invented, and for me alone" (Fowles, p. 160). He is in a masque play directed by Conchis. Conchis wants Nicholas to treat Lily as if she has lost her memory. And he says that she is not the real Lily and also not a person who imitates the real Lily. For Nicholas, they are actors and actresses and Conchis is the director or the god figure because Lily says that he sees and hears everything.

Conchis's other story is about Alphonse de Deukans, and the story is intervened by a bugle-call. Some figures begin to appear in the dark at night. Apollon seems as naked and a girl figure runs because a figure of a satyr runs after her. Another woman figure throws an arrow into the satyr. Suddenly everything is finished. It is like a mythological theatre play in the eyes of Nicholas. At another time, he sees Lily's twin sister immediately after he leaves Lily, but he realizes that she is not the real Lily because she does not have a scar on her wrist. According to the first order, he can distinguish that these mythological figures, the man, and little girl figures are not real, and he can realize Lily's twin easily even though at the beginning Conchis and Lily have denied the presence of a twin all of which create a sense of an illusion and a hyperreal world where it is possible to get lost and exposed to an abstract whirlpool.

Lily appears in different costumes. At first, she wears a white dress that belongs to the Edwardian era, then she paints her face while reading a section from *The Tempest*. At another time, she will be in modern clothes when Nicholas thinks "Lily's dead" (289). She says that her real name is Julie Holmes and her twin is June, not Rose. However, Conchis states that she is only a schizophrenic patient, so she needs different identities. And he wants Nicholas to meet Alison and to keep away from Lily. That Conchis continuously asks about Alison is a kind of test for Nicholas that measures his bond with reality. Nevertheless, Nicholas is already influenced by the magic of Lily and even in his dreams, he gives place to Lily, not to Alison anymore. On the other hand, he wants to obey Conchis because he is afraid of being dismissed: "I simply wanted to see them; to know they were there, waiting for me" (248). When he goes to meet Alison, he feels as if he is coming from another world. He is still under the influence of Conchis's hypnosis and he does not want reality to destroy the phantasy. The phantasy and illusion provided in Phraxos seem realistic for Nicholas, and he tells a lie to Alison that he has syphilis, but he sleeps with her and he images Alison as if she is Lily/Julie. That he pictures

Alison as Lily is a kind of pornographic effect and “though Nicholas reports being repeatedly warned that things at Bouráni are not what they seem, he assumes that his developing relationship with Lily/Julie is more transparent, especially in moments of sexual intimacy” (Lenz, 2014, p. 151).

In *Seduction*, Baudrillard (1990) says that pornography is only a caricature. Namely, Nicholas wants simulation much more than the real. On the other hand, he wants to keep both: “It wasn't that I wanted one more than the other, I wanted both” (Fowles, p. 274). Nicholas does not want to lose the bond with reality, but fantasy predominates. When he tells everything to Alison and becomes hysterical, he disgusts her. On the other hand, when Julie behaves hysterically, he finds this situation more realistic. In the second order of Baudrillard, the line between reality and illusion begins to blur, and the image subverts reality. The thought that Lily is a schizophrenic patient is not clear. Baudrillard (1994) gives an example of a madman who acts very well, and he says: “If he is this good at acting crazy, it's because he is” (4). That is why objective evaluation is not possible in simulation.

When June instead of Julie comes near the Poseidon statue and mentions the ‘Three Hearts’ story, a caretaker named Joe appears for a moment. This man is like a nigger version of Henrik who takes part in another story of Conchis, about Gustav Nygaard. Nicholas remembers Deukans's story and his puppet gallery. So, all these people including Nicholas are puppets of Conchis. On the other hand, Julie brings various real-like documents as evidence. Nicholas thinks that he has made a deal with twins against Conchis.

Baudrillard (2000) says in *The Vital Illusion* that “twins seem to be like two halves of a single self, of the same individual” (12). With June, who seems like another version of Julie (doppelganger), the relation between reality and representation is blurred. From a different viewpoint, it can be stated that Nicholas likens everything to fictional characters. For example, Conchis is Prospero, Julie is Miranda, Ophelia, etc., this reveals that he is away from reality, close to fiction, i.e. simulation. When he sees Julie as Miranda and himself as Ferdinand, he cannot create a unique love. The reason that he thinks this is love is because of Julie's behaviors and her physical intimacy with him. While he is experiencing physical pleasure, he also feels physical pain with the vitalization of war in the forest where he suddenly finds himself in a war. The German soldiers, who are hyperreal, come, and he hears an explosion. He tries to believe that this is only a part of the play. However, he sees a guerrilla tortured by the soldiers as if the guerrilla is not an actor. Everything seems real in the war scene. He gets confused about which one is real or an illusion. He witnesses the cruelty of hyperreality. He takes a letter from Conchis that he does not want him to come there anymore. Nicholas supposes that the war scene is the final scene. Then, he learns with some real-like documents that Alison has committed suicide. He turns to reality for a while, but it does not take so long. This hyperreal play can be likened to in-her-face theatre that catches the audience and shakes until s/he becomes aware. On the other hand, this war is like the one in 1943 as a representation, but also it gives real feelings to him. So, the war play is a simulation, and “in the semiurgic society, the object lost its use value and its exchange value and reappeared as a function or sign value. The interest is not in the objects but in the system of signs which mirrors them” (Thiry-Cherques, 2010, p. 3). In this sense, Baudrillard (1994) says that war is no less atrocious even if it is only a simulacrum.

For Nicholas, his conversations with villa and Conchis caused nothing but confusion, but for someone with a rootless, fragmented self who had lost a sense of belonging, confusion, mystery, and luck seemed to be temptations to pursue. Although Conchis gave some clues to Nicholas by saying, "I am a psychic" (103), Nicholas considered it a result of the luck factor. Whether Conchis was a psychic or not was very important to Nicholas, but his inability to get clear answers to the questions he asked himself caused him to oscillate between reality and illusion. Unable to grasp Conchis's sentence "I have lived a great deal of life in other centuries" (108), Nicholas seemed still not ready to break free from the traditional point of view: "We were taught to assume that what cannot be expressed in words cannot be expressed in any other way" (109).

Conchis, while giving information about his past in order to satisfy Nicholas's curiosity, started to talk about the historical narratives that took place before and during the first world war. Realizing that the concept of reliability is strengthened from time to time with the sharing of these narratives, Nicholas tries to visualize who the historical figures in the narratives are, and during these narratives, he thinks he sees one of the figures in the narrative outside the villa. At a time when the line between fact and fiction becomes increasingly blurred, the astonished Nicholas expresses his mood with the sentence "perhaps I am expected to see something that I was not clearly wanted to see" (123). Moreover, one of the most striking sentences that indicates the confusion he experienced is uttered when he states: "I had a strong feeling that something was slipping between me and reality" (123).

While Conchis's stories about historical events and people serve as an important reference to the opposition of postmodernism to meta-narratives, they increase the variety of mind games played against Nicholas and enable hyperreality to be experienced in every sense. These conversations, in which an open criticism of war is made, and the meaninglessness of war is emphasized with the statement that "this is how war corrupts people, it makes us play with our own pride with our own free will" (125) turns into labyrinths that are difficult to get out of for Nicholas. As Conchis's questions about the veracity of his stories increase, the line between reality and illusion gradually fades. This is manifested both in historical narratives, in the figures Conchis mentions, and in other people in the villa.

The past or history are elements that people often refer to, remember with longing, learn from and leave a mark on their minds, and "displacing the realities they purport to honor in their quest for the pure commodification of social life" (Nitsch, 2015, p. 47). However, according to Conchis, "one of the ways society controls luck is to say that the past was more noble than the present" (130). To prove that this is the case, Conchis tells Nicholas about a game played in the war and wants him to experience the rigged dice as well, gives the dice to Nicholas and tells him to roll. The power and influence of the concept of luck in human life also refer to the absurdity of life and its structure beyond the control of the individual. In this respect, "Baudrillard focuses on the symbolic dimensions that he feels would be lost with asexual reproduction. For Baudrillard, the clone cannot enter into any of the dramas of socialization and identity—essentially Freudian dramas—that have their roots in sexual reproduction" (Marks, 2010, p. 342), and for Nicholas, this game of rolling the dice represents being in two minds between the historical text and his experience in narrative time. It becomes more difficult for him to understand what is real and what is an illusion, and the fact that the roll of the dice comes once and results in a death sentence causes new questions to begin in his mind. Since

the dice are a copy of chance, the result is a copy of a copy whose roots cannot be reached. Nicholas has already embarked on an irreversible path in these countless copies.

Lost in the historical narratives, Nicholas interrupts his Conchis stories and goes to his room in the villa, but begins to hear voices before he goes to sleep. He gets up from his bed, leaves his room, and looks out the window at the garden to check where the sounds are coming from. The sound he hears is similar to a human hum, but he cannot make sense of it and realizes that he is wandering "on the border between illusion and reality" (136). This border has become Nicholas's most frequently used path, and since he is increasingly distant from reality and chasing mystery and illusion, he has become an important representation of the idea that there is no objective reality.

The blurred line between reality and illusion can also be seen in the selves of the characters in the novel because from the beginning to the end we see how Nicholas keeps mentioning the rootlessness of his identity and how he is surrounded by emptiness and meaninglessness. That is why all these are explained in different parts of the novel by Nicholas and Conchis, and to them, life is like a theatrical play in which we all have our roles: "We are all actors here, my friend. None of us is what we really are. We all lie some of the time, and some of us all the time" (411). To Conchis nobody shows their real faces. However, Nicholas cannot understand this saying's deep meaning; he continues to make a literary relation and thinks that it is a kind of meta-theatre. Conchis tries to wake him about some things and expresses his problem: "You wish to be liked. I wish simply to be. One day you will know what that means, perhaps" (416).

Katherine Tarbox (1988) points out that Nicholas has a big problem in understanding the difference between fiction and reality, sincere feelings and fake ones, identity, and persona. Conchis tells about the war with real documents on the cinema screen. Even today history is told via technology so how trustworthy it is debatable. After Julie's pretense of being kidnapped, Nicholas finds two clues: a baby (represents Julie) and a skull (Yorick's head in *The Tempest*). It means that the simulation continues: "Hypotheses pinned me down, as Gulliver was pinned by the countless threads of the Lilliputians" (Fowles, p. 468). He feels as if he is in a labyrinth. Even in this situation, he sees a connection between himself and a fictional character. That night when June takes him to Julie and Julie behaves logically about Alison's death, Nicholas starts to believe how these are very realistic for him, and he sleeps with Julie. However, he as a sinner is arrested to be taken to hell, the court, by three devil men, Joe, Anton, a blonde sailor, whom he has supposed to know.

Nicholas questions life, loses track and the concept of time, and wants to stand up to Alison, to reality: "The whole of life became a conspiracy" (500). To Benjamin Woolley (1993), trying to find the root of reality is as difficult as trying to find the source of a river. The court is a big part of the simulation and there are some strange cabalistic symbols such as a giant black hand. In the court, everyone comes in various scary costumes and they introduce themselves as doctors with different names, and there is a coffin Nicholas supposes that is not empty. Maria, at first a servant and then an actress, and Joe, at first a mute caretaker and then an actor, are introduced as doctors with different names. Lily is Doctor Vanessa Maxwell and Rose is Doctor Margaret. Conchis is also a doctor and the rest.

The third order of Baudrillard refers to the absence of reality. Nicholas becomes paranoid because he does not know what the real is. The characters in the novel explain their thoughts

in terms of Freudian concepts or psychology about Nicholas in court, on the other hand, "improbability, along with the enigmatic but effective methods Conchis employs, indicates that Conchis has a different cause in mind for Nicholas's emotional impotence, a cause we may describe more completely with Jung's model of the psyche" (Raper, 1988, p. 66). Lily is chosen as a scapegoat and they want Nicholas to whip her. He remembers the situation of Conchis in the war, about how he has been forced to kill guerrillas. However, he cannot realize the value of freedom of choice at the same time. He has never realized that they have already taken his freedom in this simulation. And he is forced to see a movie that Lily is shown. Lily becomes successful by telling lies with her body. He has likened Lily to Mirabelle, a puppet in Deukans's gallery, that symbolizes fidelity, but pornographic visions of Lily mean infidelity for Nicholas. Baudrillard (1994) explains pornography's purpose with another example about the Loud family. The family acts their roles without any script, and they behave as if they are in daily life, so the audience feels as if they are in this family's house while watching them. This is the pleasure provided by the microscopic simulation that turns reality into hyperreality. It is valid for pornography as well. Besides, Baudrillard (1990) in *Seduction* says that pornography is "truer than true" (60).

After everything ends, Nicholas thinks about whether he has seen a hallucination or not. He returns to the villa and finds the costumes of Lily and Robert Foulkes, and also finds Apollon's bugle and a tale 'Prince and The Magus' that gives the message that everyone creates their realities. As Conchis has said before, everyone is his/her own psychic. However, he still waits for the Hironnelle scene that has never been staged. He begins to see life as a detective novel, he is still in simulation, so he searches for the reality about Conchis and others. He learns that Alison is not dead, and she is also a part of the play. Mitford does not say anything special and he also cannot learn anything from Leverrier. He realizes that all documents, letters, etc. are fake. He finds a man named Conchis who died four or five years ago. Finally, he finds the twins' mother and hears different things about Lily and the others.

The fourth order of Baudrillard refers to pure simulacrum, and after that, hyperreality appears. Hyperreality becomes a direct murderer of the meaning of reality. In this sense, Lily becomes a simulacrum that is "an image without resemblance" (Deleuze, 1990, p. 257). At first, she is Lily Montgomery, then Julie, Vanessa, and finally Lily de Seitas. Not only Lily but also Rose, Conchis, Joe, Maria, etc., who create their realities, become a part of simulacra. Nicholas never knows their real identities. He has thought that everything created by Conchis is real in simulation, in Phraxos, because he has felt, seen, touched, and heard all these. In the end, he changes and only thinks about Alison, and meets Jojo with whom he never thinks of getting into intimacy. When he sees Alison in the park, he thinks that they are watched and then, he realizes that he is in reality, in London, with Alison. Nicholas accepts the meaninglessness of life and tries to save himself from becoming a simulacrum. All the threads of his life are in his hands now. Another important thing is that Nicholas understands his feelings about Alison are not about sex but love. He manages to exit from the cave and begins to see reality. Barbara L. Hussey (1983) says that *The Magus* explains to us our relations with fiction and how we give them a place in our worlds, and it gives us an understanding of reality.

Following several bewildering experiences that Nicholas encounters (including the faked suicide of Alison and an elaborate masque composed of figures from mythology, witchcraft, and the occult), he is brought to an existential confrontation with himself, being shown the

nature of his personality as it appears to others, and his delusory freedom. Shocked by the unpleasant picture of himself drawn by the participants in the psychological masque, Nicholas describes himself as a victim, as "someone who has inflicted on him without being given any real choice" (365). Conchis replies, "That sounds an excellent definition of man" (365). This seems to be the existential truth to which Conchis (and Fowles) has guided Nicholas (and the reader). However, if Nicholas is "man", Conchis has cast himself in the more arrogant role of God; in fact, Nicholas later learns that the masque is referred to as the godgame by those who play roles within it.

CONCLUSION

This controversial novel by John Fowles about the concepts of reality, illusion, postmodern individual, and truth provides the reader a decent insight to better understand the condition of the postmodern subject. Through the "I" perspective, the reader gets to have an idea about what goes on in the mind of a postmodern subject first-hand. Nicholas Urfe goes through a kind of displacement. The postmodern subject appears to be a character that is completely lost in every sense. Unable to find himself a place in society, he experiences isolation and alienation. Besides, he experiences an attachment problem to the people around him including his family. He is almost at a point where it is possible to call him dehumanized as he does not even suffer the losses of his parents after their air crash. This state of being lost is also applicable to his place in religion as he is not a believer. On the other hand, he is incapable of getting involved in proper social interaction. He attempts to escape from the feeling of dedication and devotion through sexual intercourse. He suppresses his emotional side entirely.

Nicholas appears as a character who has no clue what he is surrounded by and what he wants to perceive in life. For a long time, he pursues his dreams to become a poet as he thinks writing poetry manifests his inner state but he realizes that his writings have no appeal whatsoever and gives up writing entirely. Until his application to the school in Phraxos, he is incapable of finding what he likes and spends a great deal of time in other sorts of jobs that he has no will to be a part of. The struggle to find what he likes is not limited to his writings and jobs; he is not able to find "the person" for himself either. He also confesses that he chooses not to feel anything on purpose. In a conversation he had with Alison, he claims that he finds everything meaningless and one tries for nothing, the struggle that they are in is pointless because no matter how hard you try to achieve one thing, something comes up and you lose it no matter what. He has issues with dedication in terms of love and affection; therefore, he gets involved in several sexual intercourses to escape things in a way. Although he had Alison around him, someone who loves and wants to be with him unconditionally, he fails to return the feelings, and Alison's love remains unrequited until finally he is shown Alison's worth by Conchis.

It is possible to see how the character thinks, perceives, and reacts to things. As is due in postmodernism, the reader experiences a general suspicion felt by Urfe towards the ideas and reason. As a person, Urfe first seems to be a decentered character from all the concepts around him. He distances himself from his family, all sorts of feelings he is likely to feel and any commitments he might experience. In the beginning, he pretends to be someone else to please his father but as his parents leave for India, he believes that there are no obstacles left for him to not be the person he thinks he is and enters his bubble that distances him from everyone and everything.

Although Nicholas expresses everything he feels and experiences in his narration, we are not able to have a perfect vision of his character. As "John Fowles's fiction conducts a complex interplay between the deconstruction and re-inscription of traditional gender roles" (Ferrebe, 2004, p. 207), what the author aims here is to show that the understanding of a character until that time is deconstructed. The characters no longer possess the known qualities and are somehow sucked into a state of the unknown. It is nearly impossible to have reliable and consistent information about the character and that is why the novel seems like "a bildungsroman, and its narration focalized through an uninitiated narrator-past-tense, yet still paradoxically unenlightened, still enveloped by the mystification of the domaine" (Ferrebe, 2004, p. 210).

To provide a better analysis, we see that Nicholas is involved in a godgame performed by Conchis and his crew. It turns out the ultimate goal is to analyze Nicholas's character and make sense of his actions and words, and also "the aim of trials set by Conchis is to correct Nicholas's conception of reality and truth as a way of bringing about his transformation from an egotistic woman collector to a truly creative writer, a description of the mature artist/magician" (Onega, 1996, p. 41). This analysis conducted by the group of alleged psychiatrists makes everyone better understand the delusional condition Nicholas is in because of his rootlessness, lack of a center to hold on to, and questioning the significance and state of reality in one's life. He is described as a character whose social skills are not so bright. His only intercourse appears to be sexual. Other than that, he is involved in acts of isolation in terms of his profession and his beliefs. He states several times that he is not a believer and this isolation also occurs in his profession as he has no sort of connection to his students or the people that he works with. His job is not even close to being a sort of concern for him. According to the analysis, Nicholas is an introvert that manages to isolate himself from his surroundings in one way or another. This isolation is mainly achieved through his pleasures.

What seems to be striking is that Fowles perfectly describes the shift that the postmodern subject experiences. He uses the term "homo solitarius" to describe the new human beings. He claims that the western homo sapiens will become homo solitarius. Raffat (2014, p. 32) described homo solitarius as one who lived by and for himself without any urge to participate in the human drive for propagation. Nicholas can also be considered a character who lived for himself without any concern for propagation.

The main reason why Nicholas is going through such phases of paranoia, depression and delusion is explained by his past. The incidents happening without involving the character but completely affecting the way things unfold for them shape the characters' personalities. Lily in her speech claims that the past experiences shape his socially incapable and selfish character. This part can be oriented towards any postmodern character. The post-war conditions forced the people to experience and expect unexpected things to happen and change the course of the following incidents. This, in a way, made the character live without purpose. The situation is the same for Nicholas. He lives without purpose and he finds it pointless to try to achieve anything as you will end up losing it no matter what.

Another point that needs recognition is the fact that he is told to have homosexual tendencies. While talking about the characteristics that make Nicholas an unreliable person for marriages such as disloyalty, selfishness, and tactlessness, Lily mentions his likely homosexual tendencies. It is convenient because the concept and question of homosexual identity are

briefly considered in the novel. At some point, Nicholas has questions about his sexual preferences and he ends up considering being involved in intercourse with the boys at his school. Although this never takes place in the novel, the idea to be involved in a homosexual relationship is considered by the character who has dominating heterosexual qualities.

The quotation from Akbar saying "postmodern man is driven with doubt and is still looking for a role" (2004) describes Nicholas's situation until the time he was hinted that he should give up on looking for a role. After being a part of the godgame and feeling completely used, he is told to learn how to smile by Conchis. At this point, although he was in a constant search for his role, he realizes that he is never given the chance to choose his role or the game nor was it meant to happen that way. His resemblance to Iago in the sense that he is involved in games and surrounded by manipulative issues indicates that he understands you have to accept the role you are given without needing to understand why.

The concept of freedom is also thoroughly analysed by Fowles; Nicholas wants to be free and would stop at nothing to obtain it. Although he appears to be a free character at the start, he is later prisoned by his curiosity to find out more about what he is going to encounter next in the game. His freedom is in the hands of Conchis. At this point, it would be appropriate to mention Conchis's role as the magus in the tarot. The magus symbolizes a divine being reflecting the god. Nicholas is expected to reach his realization through Conchis's obscure hell.

Art is the means through which Nicholas acquires knowledge about life. This quest for knowledge is significantly compared to the quest undertaken by the Fool in the Tarot myth. The connection between *The Magus* and the Tarot is concretized in two ways. These ways involve the quest for knowledge by both Nicholas and the Fool in the Tarot. McDaniel goes on to argue that 'each of the twenty-one cards through which the Tarot Fool passes is a separate riddle for him to solve before he can progress to the succeeding card and its particular lesson. Nicholas has to trace, to connect the mysterious riddles of the texts and the various stories he hears to achieve self-realization. Also, just as the Fool is helped by the magus, "so is Nicholas who is guided by Conchis to learn the implications of the godgame" (Salami, 1992, p. 127).

This deprivation of freedom is a means for Nicholas to achieve self-realization. The entire godgame is performed for Nicholas to achieve a sort of self-realization: "The Magus is an allegory of the manner and meaning of the search for self-realization" (Olshen, 1976, p. 916). It would be consistent to mention that Fowles aimed to prove that the grand stories, told by Conchis in the novel, that took place in history are also subjective and twisted. The stories told by Conchis raise the amount of suspicion and doubt Nicholas had in him. After being deceived by his stories, Nicholas finds himself in a state where he starts to question everything Conchis tells him. Although in the beginning, he believes in them without questioning, he gets to suspect their reality as he listens and witnesses; that may also be why "Nicholas immerses readers in a vicarious experience of his participation in the god-game, thus encouraging their identification with and empathy for his earlier self" (Lenz, 2014, p. 150).

Stuart Sim (2011) describes the concept of reality that postmodernism provides as the result, in the postmodern condition, is a loss of a sense of reality and so the emergence of a new kind of flatness, of depthlessness, a new kind of a sense of superficiality in the most literal sense. This point shows that the postmodern subject is deconstructed from reality in terms of losing connection with the original and experiencing rootlessness in the sense that Nicholas suffers

from the great pain of being lost. On the other hand, it is expected that the "I" perspective would give a sort of sense that the story being told by someone who witnesses and interprets things first-hand would be the most accurate. But we see that no story that Conchis tells is reliable. On the other hand, Urfe also appears to be an unreliable source. The more frustrated and used he feels, the more he sees himself as a victim and twists his narrations in doing so. The suspected and twisted concept of reality haunts the character throughout the entire novel.

In this sense, the postmodern subject today is urgently seeking his/her identity and reality all the time. As Bauman states that "[i]n the world of hyperreality, we are all like hostages—in the sense that we have been picked without relation to what we have done and that our fate will bear no relation to what we might yet do" (Bauman, 2003, p. 153). According to Bauman, hyperreality creates its own rules while an individual is experiencing it. As a result, it is arbitrary and cannot be changed. As a result, it has been suggested in this study that the postmodern person sought solace and an organizing principle in their particular experience of hyperreality.

To conclude, the postmodern subject is in a state of being lost. It is unable to find a place for itself in the post-war world. Everything seems meaningless and as a result, it isolates and alienates itself and ends up being socially incapable. It is not able to devote itself truly to anything. In *The Magus*, the subject appears to require self-realization as he relates everything to the happenings around him rather than his decisions and actions. The idea that their world is shaped by the incidents rather than their doings is quite common. The subject is not able to speak of a certain reality. Everything they were told hitherto cannot be believed blindly and deserves to be questioned.

Integration for Nicholas is thus provided by the same acceptance of the manufactured reality of self-image. He has to have complete control over practically everything to maintain the coherence of his self-image as a powerful and distant man. Being a part of Conchis's mysterious "godgame" attracted and irritated him because of this. As a result, he maintains continual skepticism and cynicism about the validity of things throughout the entire book. His greatest worry may be that he would one day reveal his "real" self, as this would be the end of the created Nicholas.

What we may also conclude from the analysis in the paper and Fowles's focus on the postmodern subject is that schizophrenia has become chronic for those who are trying to question the concepts of truth and reality with a lost sense of belonging and rootlessness, especially after the universally felt traumatic incidents such as the great wars. It does not seem easy to get rid of that pathological issue of becoming paranoid about what is truth and whether the world we are living in is authentically real or not. Nicholas seems to experience issues of paranoia, even schizophrenia when he is exposed to such questions in villa Bourani. Thus, Fowles creates a very striking example of the postmodern version of paranoia and schizophrenia with references to Freudian psychoanalysis to be able to reflect the structure of the human mind when it tries hard to perceive what reality would be like.

REFERENCES

- Akbar, A. (2004). *Postmodernism and Islam*. Routledge.
- Baudrillard, J. (1990). *Seduction*. (B. Singer, Trans.) New World Perspectives.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. (S. F. Glaser, Trans.) University of Michigan Press.
- Baudrillard, J. (2000). *The vital illusion*. (J. Witwer, Ed.). Columbia University Press.
- Bauman, Z. (2003). The world according to Jean Baudrillard. In *Intimations of postmodernity*. (pp. 151-154). Routledge.
- Bentley, N. (2007). Re-writing Englishness: Imagining the nation in Julian Barnes's *England, England* and Zadie Smith's *White Teeth*. *Textual Practice*, 21(3), 483-504.
- Bertens, Laura M.F. (2016). Playing and dying between the real and the hyperreal: Processes of mediation in Mroue's *The Pixelated Revolution* and Cardiff and Bures Miller's *Alter Bahnhof Video Walk*. *Third Text*, 30.1-2, 90-99, <http://dx.doi.org/10.1080/09528822.2016.1266814>.
- Beville, M. (2009). *Gothic-postmodernism: Voicing the terrors of postmodernity*. (D'haen, Theo, & Hans Bertens, Eds.). Rodopi.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. Columbia University Press.
- Ferrebe, A. (2004). The gaze of the Magus: Sexual/scopic politics in the novels of John Fowles. *Journal of Narrative Theory*, 34(2), 207-226.
- Fowles, J. (1979). *The Magus: A revised version*. Dell Pub. Co.
- Hurwitz, M. (2015). Relocating Englishness: The 1960s postimperial turn and national identity in John Fowles's *The Magus*. *MFS Modern Fiction Studies*, 61, 446-468.
- Hussey, B. L. (1983). John Fowles's *The Magus*: The book and the world. *The International Fiction Review*, 10(1).
- Kline, K. (2016). Jean Baudrillard and the limits of critical media literacy. *Educational Theory*, 66(5), 641-656.
- Lenz, B. (2014). Narrative fiction, experience-taking, and progressive male standpoints. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 47(3), 141-157.
- Marks, J. (2010). Clone stories: Shallow are the souls that have forgotten how to shudder. *Paragraph*, 33(3), 331-353.
- Nitsch, J. (2015). Like nowhere else: Tourism and the remaking of place in Julian Barnes's *England, England*. *Journal of the Midwest Modern Language Association*, 48(1), 45-65, <https://doi.org/10.1353/mml.2015.0012>.
- Olshen, Barry N. (1976). John Fowles's *The Magus*: An allegory of self-realization. *Journal of Popular Culture*, 9(4), 916-24.
- Onega, S. (1996). Self, world, and art in the fiction of John Fowles. *Twentieth Century Literature*, 42(1), 29-57. <https://doi.org/10.2307/441674>.

- Plato. (1920). *The Republic*. Burt.
- Raffat, D. (2014). *Hedonism: A novel*. Xlibris.
- Raper, J. R. (1988). John Fowles: The psychological complexity of *The Magus*. *American Imago*, 45(1), 61–83.
- Salami, M. (1992). *John Fowles's fiction and the poetics of postmodernism*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Sim, S. (2011). *The Routledge companion to postmodernism*. Routledge.
- Tarbox, K. (1988). *The Magus*. In *The art of John Fowles*. University of Georgia Press.
- Thiry-Cherques, H R. (2010). Baudrillard: Work and hyperreality. *RAE-eletrônica*, 9(1), [fecha de Consulta 31 de Agosto de 2022]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205115349010>.
- Woolley, B. (1993). *Simulation*. In *Virtual worlds: A journey in hype and hyperreality*. Penguin.



Kitap İncelemesi:

Çiçek, Hasan. (2009). *Hannah Arendt şiddet karşıtı söylem*. Bilge Adamlar Yayınevi, 240s.

Mehmet Fatih Işık^{1*}

*Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Muş Alparslan University, Turkey

mf.isik@alparslan.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4766-2573>

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Kitap incelemesi olduğundan etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 09%

Atıf bilgisi/Citation:

Işık, M.F. (2022). Kitap incelemesi: Çiçek, Hasan. (2009). *Hannah Arendt şiddet karşıtı söylem*. Bilge Adamlar Yayınevi, 240s. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 259-265.

ÖZ

Şiddet bütün dönemlerde olduğu gibi modern dönemde de toplumların ve insanlığın en büyük sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumların bütün değişim ve dönüşümlerine rağmen şiddet sorununun sadece araçlarının değiştiğini söylenebilir. Araçlar yoluyla rasyonel kılınmaya çalışılan şiddet, insanlık için tehdit olmaya devam etmektedir. İnsanlık tarihinde bunun sayısız örnekleri vardır. En büyük örneklerden biri de kuşkusuz I. Dünya Savaşı'dır. Sorunu çözmek bir yana, onu daha da problematik hale getiren şiddet, en yaygın bilinen fiziksel şiddet türünün yanında psikolojik ve eğiten şiddet başta olmak üzere şiddetin birçok türünden söz edebiliriz. Analiz etmeye çalıştığımız "*Hannah Arendt: Şiddet Karşıtı Söylem*" adlı eser Hasan Çiçek tarafından kaleme alınmıştır. Çiçek, bu eserde Hannah Arendt'in şiddetle ilgili düşüncelerini analiz etmekte ve tartışmaktadır. Eserde Hannah Arendt'in düşüncelerinin beslenmesinin arka planında yer alan filozofların etkisine de değinen Çiçek, burada öncelikle şiddet denilen olgunun ne olduğunu anlattıktan sonra şiddetin araçlarını, şiddeti doğuran faktörler ile şiddet yanlısı ve karşıtı olan düşünürlerden söz eder. Çalışmanın son bölümünde ise Çiçek, Arendt'in şiddeti yücelten ideolojiler hakkındaki düşüncelerini tartışır. Bu çalışmada eserin incelenmesi bu bağlam ekseninde incelenmiştir.

Anahtar kelimeler

Hannah Arendt, şiddet, söylem, ideoloji.

ABSTRACT

Violence is one of the biggest problems of societies and humanity in the modern period, as in all periods. Despite all the changes and transformations of societies, it can be said that only the means of the problem of violence have changed. Violence, which is tried to be rationalized through tools, continues to be a threat to humanity. There are countless examples of this in human history. One of the biggest examples is undoubtedly the First World War. Apart from solving the problem, we can talk about many types of violence, especially psychological and educational violence, as well as violence, the most common type of physical violence, which makes it even more problematic. The work "*Hannah Arendt: Discourse Against Violence*", which we are trying to analyze, was written by Hasan Çiçek. Çiçek analyzes and discusses Hannah Arendt's thoughts on violence in this work. Cicek also touches upon the influence of the philosophers in the background of the feeding of Hannah Arendt's thoughts in the work. Here, after first explaining what the phenomenon called violence is, she talks about the tools of violence, the factors that give rise to violence, and the thinkers who are pro- and anti-violent. In the last part of the study, Çiçek discusses Arendt's thoughts on ideologies that glorify violence. In this study, the study of the work was examined in the axis of this context.

Keywords

Hannah Arendt, violence, discourse, ideology.

I

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumlar için ciddi bir tehdit oluşturan şiddet sorunu, bütün araçlarıyla varlığını sürdürmektedir. Şiddeti yalın bir şekilde ifade etmek gerekirse, “zor kullanma” ve “baskı yapma” olarak tanımlanabilir. Şiddet, insanlık tarihinin her döneminde olduğu gibi, modern çağda da toplumların mücadele ettiği en temel sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiddet sorunu, ortaya çıkan her yeni “izm”in, “ideoloji”nin, “inanç”ın veya “doktrin”in çözmeyi taahhüt ettiği bir sorundur. Ancak ne yazık ki tarihi kayıtlar, her yeni “izm”in, “ideoloji”nin, inanç”ın veya “doktrin”in bu sorunu çözmek yerine daha da derinleştirdiğini göstermektedir.

Şiddet sorunu dünya gezegeninde yaşayan varlıklar içinde, sadece insan dünyasına ait olan bir sorundur. Çünkü insan dışındaki hiçbir varlık popülasyonu sorunlarını çözmek için şiddeti bir yöntem olarak görmez ve kullanmaz. Diğer varlıklar arasında yaşanan mücadele salt doğadaki besin zincirinin ve ekolojik dengenin determinist bir sonucundan başka bir şey değildir. İnsanın sorunları çözenin en kolay yolu (!) olarak gördüğü şiddetin birçok türünden söz etmek mümkündür. Belki şiddet denildiğinde çoğunlukla akla ilkin “fiziksel şiddet” gelir ancak literatür tarandığında “fiziksel şiddet”in yanı sıra; “psikolojik şiddet”, “eğiten şiddet”, “sindiren şiddet”, “ekonomik şiddet”, “politik şiddet”, “okşayan şiddet” hatta “şiddetsiz şiddet” gibi birçok şiddet türünün olduğu görülür. Bu şiddet türlerinin her birinin de insanlarda ve toplumlarda farklı travmalara ve sonuçlara yol açtığı muhakkaktır. Dolayısıyla da bu durum insanlık tarihinin her evresinde şiddetle ve şiddetin araçlarıyla karşılaşmanın mümkün olduğunu göstermektedir (Işık, 2018). Bu bakımdan bu sorunun üstesinden gelmek veya bu soruna çözüm arayışında bulunmak, her bir ferдин hem insani hem de vicdani sorumluluğudur. Ancak bu konudaki en büyük sorumluluğun ise düşünörlere ve felsefecilere düştüğünü söyleyebiliriz. Bu bağlamda tarihsel süreçte şiddet sorununa yönelik çaba sarf eden birçok düşünür ve felsefeciden söz etmek mümkündür. 20. yüzyılda da bu sorun üzerine kafa yoran ve çalışmalarının merkezine bu sorunu yerleştiren en önemli felsefecilerden biri de kuşkusuz Yahudi kökenli Amerikalı siyaset bilimcisi olan Hannah Arendt (1906-1975)’tir. Her ne kadar Arendt; felsefenin “bireyin kendisi”ne içkin olan sorunlarla uğraştığını ileri sürerek kendisine yakıştırılan felsefeci sıfatını reddetse de; aslında onun 20. yüzyılın sorunlarına yönelik olan çözümlemeleriyle ve perspektifiyle bu çağa damga vurduğu rahatlıkla söylenebilir. Çünkü Çiçek’in de ifade ettiği üzere o, kendisinden önce yaşamış olan birçok felsefeci gibi sadece şiddetin birçok türüne maruz kalmakla kalmadı. Aynı zamanda onun şiddet sorununa bu filozoflar gibi duyarsız kalmaması da onu, 20. yüzyıldaki en önemli felsefecilerden biri haline getirdiği söylenebilir (s. 221).

II

İncelenmeye tabi tutulan ve yukarıda da künyesini verdiğimiz “*Hannah Arendt: Şiddet Karşıtı Söylem*” adlı eser, Arendt’in “şiddet” sorununa yönelik olan düşüncelerini ve çözüm önerilerini, onun düşünce zeminini besleyen felsefesini ve bu zeminden türeyen kavramsallaştırmaları dikkate alarak, meseleyi farklı boyutlarıyla incelemektedir. Kitap üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar:

- 1-) Hannah Arendt (’in Hayatı) ve Diğerleri,
- 2-) Arendt’te Şiddet Karşıtı Söylem,

3-) Arendt'e Göre Şiddeti Yücelten İdeolojiler.

Bu ana bölümlerin her biri de ayrıca çeşitli alt başlıklardan oluşmaktadır. Kısaca buraya kadar “şiddet” olgusunun ne olduğu irdelendiğine ve incelenmeye tabi tutulan eserin iskeleti hakkında genel bilgilendirme yapıldığına göre, artık eserin yazarı olan Çiçek’in sorunu nasıl ele aldığına ayrıntılarına bakabiliriz. Ayrıca eser incelenirken konunun önemine binaen yeri geldiğinde can alıcı noktalar hakkında da alıntılar yapılacağına okuyucu için faydalı olacağını düşünmekteyiz.

Eserin birinci bölümünü oluşturan “*Hannah Arendt (in Hayatı) ve Diğerleri*” (s. 25-46) adlı bölümde tartışma konusu edilen meselenin daha doğru ve sağlıklı anlaşılabilmesi için, Arendt’in kim olduğundan ve onun düşüncelerinin şekillenmesinde en çok rol oynayan Karl Jaspers (1883-1963) ve Martin Heidegger (1889-1976)’den söz edilmiş. Burada özellikle “kadın ve Yahudi olma”nın Arendt’i ne tür zorluklarla karşı karşıya bıraktığını ayrıntılarıyla anlatan Çiçek, farklı ve ayrıksı olarak algılanan Yahudilerin bu durumunu Arendt’in “*Yahudi olmak, ama yine de olmamak*” düşüncelerine referans yaparak, yaşananlarla ilgili çeşitli ipuçlar verdiği söylenebilir (s. 35). Burada Arendt’in “kadın olmak” ve “Yahudi olmak” gibi dönemin iki temel dezavantajlı kimliğe sahip olduğunun altını çizen Çiçek, son tahlilde Arendt’in bu dezavantajlı durumları azmi ve mücadelesiyle avantajlı hale getirdiğine işaret eder.

Bu bölümün ilerleyen sayfalarında Jaspers ve Heidegger’in, Arendt için nasıl bir anlam ifade ettiğine vurgu yapılmaktadır. Burada Arendt’in hocası Jaspers’e olan bağlılığına vurgu yapan Çiçek, Jaspers’in Arendt için birçok konuda “otorite” olmasının yanında Arendt’in de öğrenci olarak hocasına olan bağlılığına ve güvenirliliğine işaret ederek bu durumun önemini irdeler. Sonrasında ise Jaspers ile Arendt’in düşünce noktasındaki fikirdaşılığına, özellikle de “Varoluş Felsefesi” ve silah endüstrisi konularında her ikisinin paralel düşüncelere sahip olduğu ileri sürülür. Ayrıca bu kısımda Jaspers ile Arendt’in düşüncelerinin benzerlik göstermesinin, her ikisinin de yaşadıkları siyasal ve toplumsal koşullardan kaynaklı olduğuna dikkatleri çeken Çiçek; bundan sonraki kısımda ise Arendt’in kendisine karşı duygusal bir bağ hissettiği Heidegger’i anlatarak, her ikisinin sahip olduğu düşünce farklılıklarını irdeler. “*Modern Zamanlar Aşk: Arendt ve Heidegger*” adlı başlıkta, Arendt ile Heidegger’in bir öğrenci ve hoca olmanın ötesinde birbirlerine karşı duygusal bir ilişki biçimine sahip olduğunun altını çizen Çiçek, Arendt’in hocası Heidegger’i birçok konudaki düşüncelerinden dolayı eleştirdiğini dile getirir. Ancak bu eleştirinin hocasına karşı kin besleme noktasında da olmadığına dikkat çeker. Temelde Heidegger ile Arendt’in ilgilerinin birbirinden çok farklı olduğunun (Heidegger “varlık”, Jaspers “siyaset felsefesi”) ve Heidegger’in Hitler’e olan desteğini kabullenemediğinin anlatıldığı bu kısımda; her şeye ve bütün eleştirilere rağmen Arendt, Heidegger’e olan aşkıdan dolayı onu dışlamamış ve onunla ilişkisini kesmemiştir.

Eserin ikinci bölümü “*Arendt’te Şiddet Karşıtı Söylem*” (s. 59-135) başlığından oluşmuştur. Ana başlık da iki alt başlıktan ve alt başlıkların da çeşitli başlıklardan oluştuğu, oldukça ayrıntılı ve kapsamlı bir bölümdür. Bu bölümde öncelikle şiddetin ne olduğu tartışılıyor ve ardından şiddet ve egemenlik araçları, şiddeti doğuran temel etmenler, şiddeti meşrulaştırma ve rasyonelleştirme çabaları, şiddete karşı eylemin ve sözün gücü ile sivil itaatsizliğin önemi çeşitli boyutlarıyla tartışılmaktadır.

Şiddetin istenmeyen ve negatif bir olgu olduğunun altının çizilmesiyle başlayan bu bölümdeki tartışma, aynı zamanda bu olgunun herkes tarafından kabul gören bir tanımlanmasının

yapılmayacağına ve bunun da şiddet sorununun anlaşılmasını zorlaştıran temel bir faktör olarak varlığını sürdürdüğüne dikkat çekilir. Bu kısımda özellikle şiddetin döngüsellğine vurgu yapılarak, şiddetin her zaman şiddeti doğurduğunu/doğuracağını ileri süren Çiçek, bu iddiasını Arendt'ten yaptığı şu alıntıyla gerekçelendirmektedir: “*Şiddet her zaman şudur: Araçlar amaçlara galebe çalar. Amaçlara hızla ulaşılmazsa, sonuç yalnızca bozgun değil, daha kötüsü, siyasal alan şiddetin girişi olacaktır. Her eylem gibi şiddet pratiği de dünyayı değiştirir; ama en olası değişim, daha şiddetli bir dünya doğrutusundandır*” (s. 64). Şiddetin bu döngüsel olma halini Çiçek, Arendt dışında Mevlana, Nermi Uygur, Afşar Timuçin ve Norbert Elias gibi birçok düşünürden de alıntılar yaparak sorunu tartışır ve analiz eder. Burada Çiçek'e göre, Arendt'in bireysel şiddet yerine daha çok “kolektif şiddet” problemini irdelediğini ve şiddetin gerekçeleri gösterilerek haklılaştırılabileceğini; ancak buna rağmen bu durumun şiddetin hiçbir zaman meşrulaştırılamayacağını savunduğunu ifade eder.

Şiddetin akıldışı olan bir eylem biçimi olmadığını ifade eden Çiçek, Arendt'e göre bunun bir egemenlik aracı olarak araçsallaştırıldığını ileri sürer ve bu iddiasını da Arendt'in “*tüm siyaset iktidar mücadelesinden ibarettir; iktidarın nihai biçimi şiddettir*” tezine dayandırır (s. 72). Ayrıca toplumlar için her zaman tehdit oluşturan emperyalist anlayışların da egemenlik aracı olarak kullanılan şiddet nedeniyegenişlediğine vurgu yapar. Aynı kısımda iktidar, kuvvet, zor ve otorite gibi kavramları tartışan ve bunların birbirleriyle olan ilintisini analiz eden Çiçek, özellikle iktidar kavramının Arendt tarafından olumsuz vasıflara sahip olan bir olgu olarak görülmediğine, aksine Arendt'in iktidarı olumlu ve yapıcı bir kavram olarak algıladığının altını çizer. Çünkü Çiçek'e göre Arendt, iktidar olgusunun bir gruba aitliği ifade ettiğini ve aidiyetin de insanların birlikte yaşama duygusunun teminatı olduğunu savunur.

Eserin devamındaki sayfalarında Çiçek, çağdaş toplumlarda ortaya çıkan örgütlü şiddetin ortaya çıkmasında bürokrasinin en önemli faktör olduğunu ve bu durumun da son yüzyıllık süreçte parti bürokrasinin varlığıyla daha da yükseldiğini dile getirir. Bürokrasinin bu konudaki olumsuz işlevselliğini Arendt'ten yaptığı çeşitli alıntılarla destekleyen Çiçek, “*bürokrasinin hem şiddeti bir iş görme yöntemi olarak benimsemekte olduğu hem de şiddetin yaygınlaşmasına yol açtığı*” tezini ortaya koyar (s. 99). Ayrıca bu bölümde tartışılan alt başlıklardan biri olan “*Şiddet Yanlısı Düşünürler*” başlığı altında Çiçek, Arendt'in şiddeti meşru gören veya meşrulaştırmaya çalışan düşünürlerle yönelik olan düşüncelerine yer verir. Burada Arendt'in şiddetin yayılmasında ve kabul görmesinde olumlu katkılar sunan düşünürler olarak gördüğü Machiavelli (1469-1527), M. Robespierre (1758-1794), G. Sorel (1847-1922), Pareto (1848-1923), Fanon (1925-1961) ve hatta Nietzsche (1844-1900) gibi daha birçok düşünürün bu konudaki düşüncelerine yer verir ve onları eleştirir. Arendt sözü edilen düşünürlerin şiddeti rasyonelleştirdiklerini ve şiddetin sanki insan yaşamının doğal bir parçasıymış gibi gösterme çabalarını “*sorumsuz ve büyük laflar*” olarak değerlendirmektedir (s. 114).

Bu bölümde son olarak, insanların şiddeti sorunların çözümü olarak görmekten vazgeçme ve şiddete karşı Arendt'in çözüm önerilerini tartışan Çiçek, burada şiddete karşı “*söz ve eylem*” ile “*sivil itaatsizlik*”in şiddete alternatif olabilecek en iyi araçlar olabileceğini ileri sürer. Burada konuşmanın ve eylemin önemine Arendt'in düşünceleriyle sık sık vurgu yapan Çiçek, “*insanların birlikte yaşıyor olmaları birlikte eylemeyi ve birlikte söylemeyi beraberinde getirir*” düşünceleriyle şiddetin önüne “*söz ve eylem*”le geçmenin mümkün olabileceğini iddia eder (s. 132). Ayrıca Arendt için şiddete ihtiyaç duyulmayacak bir başka çözüm aracı olan ve “*şiddete*

başvurmadan haksızlığa karşı çıkararak bir hak arama yöntemi" anlamına gelen sivil itaatsizliğin modern demokrasilerdeki öneminin giderek arttığı da söylenebilir. Çiçek bu kısımda sivil itaatsizliğin şiddet karşısında bir panzehir işlevine sahip olduğunu yanı sıra, bunun Arendt için "kriminal itaatsizlik" ve devrimden de farklı olduğunu tartışır.

Eserin üçüncü bölümünde yani son bölümünde ise "*Arendt'e Göre Şiddeti Yücelten İdeolojiler*" ana başlığı ve bu ana başlığın altında da dört alt başlık yer almaktadır. Burada Çiçek, bir önceki bölümde tartışmaya açtığı "*şiddeti meşru görmeye çalışan düşünürler*" minvaldeki tartışmayı Arendt'in özünde şiddet barındırdığını ve şiddeti yücelttiğini iddia ettiği "*totalitarizm*", "*ırkçılık*", "*emperyalizm*" ve "*antisemitizm*" gibi ideolojileri tartışmaktadır. İnsanlık tarihinin genelinde şiddetin örgütlü ve planlı bir biçimde ortaya çıkmasında ve gelişmesinde yukarıda sözünü ettiğimiz ideolojilerin katkı sağladığına inanan Arendt'e göre, "*totalitarizmin her türünün özünde şiddet barındırdığını veya varlığının şiddete dayalı olduğunu*" ileri sürer (s. 147). Çiçek de tıpkı Arendt gibi totalitarizmin eylemleri rasyonelleştirdiğini, farklılıklara karşı olduğunu, insan özünü yıkmaya dönük bir egemenlik anlayışına sahip olduğunu ve iktidarın tekelleşmesine yönelik bir anlayışla var olduğunu savunduğunu ileri süren Arendt'in, bu ideolojinin iktidarı yok ettiğini ve onun yerine şiddete dayanan terörü inşa ettiğini savunur. Bu bağlamda Arendt'in felsefi düşüncesine göre şiddeti yücelten ideolojilerden olan totalitarizm, "*aşırı devletçiliği ve ırkçılığı merkeze alan*" faşizm yoluyla şiddeti rasyonel hale getirir. Ayrıca faşist ideolojiyi savunanların kendilerini devletle özdeşleştirdiklerini ileri süren Çiçek, böylesi yönetim anlayışlarının bu yolla bütün ulusal kurumları da kötü emellerine alet ettiklerini ifade eder ve bu yaklaşımları eleştirir. (s. 153-154).

Arendt'e göre şiddeti yücelten bir başka ideoloji de doğası gereği kendisi gibi olmayan her tür farklılığa karşı olan ırkçılık ideolojisidir. Hakikati manipüle edip "*sokaklardaki şiddeti haklılaştırma*" felsefesiyle hareket eden ırkçılık Arendt'e göre ulusu yıkan ve insanlığı yok eden bir var olma gücüne sahiptir. Irkçılığın kan eksenli bir ulus kurma felsefesine dayandığını ileri süren Arendt için "*eğer bireyin değeri yalnızca doğmuş olduğu ulusa borçluysa, beşeri onur diye bir şey yok*" tezinin doğruluğu ortaya çıkmaktadır. Çiçek ise, bir ulusun diğer ulusa üstün kabul edilme durumunun insan doğasına aykırılık teşkil ettiğini savunmaktadır (s. 167). Bir başka ideoloji olan emperyalizmi "*üst sınıflara ferahlık veren devasa bir tebdili mekân sistemi*" olarak tanımlayan Arendt, emperyalizmin hukuku ve yasal kurumları dikkate almamanın yanında kanunsuzluğu ideolojik olarak haklılaştırmasının şiddeti yüceltmek anlamına geldiğini ve emperyalizmin bu yolla varlığını sürdürdüğünü savunur (s. 170). Son olarak şiddeti yücelten ideolojilerden biri olarak kabul ettiği antisemitizmden söz eden Çiçek, bu kısımda ulusal yönetimden yoksun olmanın halk için ne tür olumsuz sonuçlar doğurduğunu tartışır. Ayrıca bu kısımda azınlıklar gibi devletsizlerin de sahip oldukları ulusal haklarını dolayısıyla insan haklarını kaybettiklerini tartışan Çiçek, Arendt'in bu konudaki düşüncelerine referanslar yaparak, bu durumun tarihi süreçte de hep tekrar edildiğini hatırlatır. Burada antisemitizm yoluyla Yahudilerin uğramış olduğu her tür ayrımcılığı ve haksızlıkları analiz eden Çiçek, ortak dünyada buluşmamızı sağlayan sağduyunun; antisemitizm yoluyla yok edildiğini ileri sürer.

III

Sonuç olarak; 20. yüzyılda yaşamış olan Arendt, başta şiddet sorunu olmak üzere çeşitli politik meseleler üzerine fikir üreten ve sorunlara çözüm bulma mücadelesi veren dönemin en önemli filozoflarından biridir. Yazmış olduğu kitaplardan başta "*Şiddet Üzerine*" kitabı olmak üzere

“Kötülüğün Sıradanlığı”, *Totalitarizmin Kaynakları*”, “İnsanlık Durumu” ve “Geçmişle Gelecek Arasında” gibi kitapları, onun temel düşüncelerinin ana kodlarını veren ve düşünce dünyasında ciddi etkiler yaratan eserlerdir.

Çiçek de “*Hannah Arendt: Şiddet Karşıtı Söylem*” adlı bu çalışmasında şiddet sorununu farklı boyutlarıyla tartışmakta ve iddialarını da büyük oranda Arendt’in yukarıdaki eserlerinden yapmış olduğu tezlerle desteklemektedir. Çalışma Arendt’in siyaset felsefesine yönelik olan temel düşüncelerini okuyucuyla buluşturmanın yanında; çalışmanın sahip olduğu dilinin anlaşılır ve akıcı olması da okuyucu için olumlu diğer yönlerdir. Çalışmanın her şeyden önce şiddet sorununun doğurduğu olumsuz sonuçları tartışması, bunu tarihi olay ve kayıtlara dayandırarak ortaya koyması ve okuyucuyu bilgilendirmesi bakımından önemli bir kaynak olma vasfına sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmanın şiddetin yüceltilerek haklılaştırılma çabalarının yanlışlıklarını tartışmaya açması ve alternatifler sunması bakımından da önemli bir misyona sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca her toplum türünde olduğu gibi modern toplumlarda da ciddi bir sorun ve tehdit teşkil eden şiddet sorununa, Çiçek’in alternatif çözüm arayışlarının ve çalışmanın sonuç bölümünde öne sürdüğü önerilerin hayati önemde olduğu da unutulmamalıdır. Bu bağlamda Arendt’in şiddet konusundaki görüşlerinin ve çözüm önerilerinin neler olduğunu merak eden okuyucular için bu çalışmanın temel bir çerçeve olma noktasında özgün bir çalışma olduğu rahatlıkla söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Çiçek, H. (2009). *Hannah Arendt şiddet karşıtı söylem*. Bilge Adamlar Yayınevi.
Işık, M.F. (2018). *Şiddette karşı felsefenin sağduyusu bir çözüm olabilir mi?* Şiddet ve Sosyal Travmalar Uluslararası Kongresi, Samsun.



Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinlik Yeterliliklerinin İncelenmesi

Investigation of STEM Activities Competence in Middle School Science Textbooks

Sibel Uyanık^{1*}

Aynur Özakdağ²

Mehtap Yıldırım³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

PhD Student, Marmara University, Turkey

sibeluyanik97@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9490-2272>

² Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

PhD Student, Marmara University, Turkey

aynurozakdag@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9189-7014>

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Marmara University, Turkey

mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7398-8396>

Makale geliş tarihi / First received : 01.06.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.09.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin bir kısmı 3.Uluslararası STEM Öğretmenler Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (2-3 Haziran, 2022) İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 21/05/2022 tarih/ 03.24 sayılı etik onay alınmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 21%

Atf bilgisi / Citation:

Uyanık, S., Özakdağ, A., & Yıldırım, M. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan STEM etkinlik yeterliliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 266-302.

ÖZ

21.yüzyıl gereklilikleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan Fen Bilimleri dersi programında öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin bu doğrultuda hazırlanmış olması önem taşıdığından çalışmada ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin ünite, kazanım, öğrenme ortamı, etkinlik içeriği, STEM konu alanı ve STEM alanlarında gelişim bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada doküman inceleme amacıyla "STEM Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Bununla birlikte ortaokulda fen bilimleri STEM etkinliklerini yüz yüze ve çevrimiçi uygulayan 11 öğretmenin görüşleri alınarak etkinliklerin yüzyüze ve uzaktan eğitimde uygulanma durumları incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin en az bir kazanım ile ilişkili olduğu, etkinliklerin yapısal olarak bir ortaklık taşımadığı görülmüştür. Çoğu etkinliğin bir problem durumuna sahip olmadığı, alternatif çözümler sunmadığı, en az bir STEM disiplinin eksik olduğu, ürün odaklı ve değerlendirme bakımından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin ortak bir yapıda, alan yazında yer alan STEM etkinliklerine ait özellikleri barındıracak ve alternatif ölçme araçlarını içerecek biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler

Fen bilimleri ders kitapları, STEM etkinlikleri, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

In the Science Curriculum restructured in line with the requirements of the 21st century, it is aimed that the students look at the problems from an interdisciplinary perspective. Since it is important that the activities in the textbooks are prepared in this direction, it is aimed to examine the STEM activities in the textbooks in terms of unit, achievement, learning environment, activity content, STEM subject area and STEM areas. Case study design was used in the study. In this research, "STEM Activities Evaluation Rubric" was used for document analysis. In addition, the views of 11 teachers who applied Science STEM activities face-to-face and online in the secondary school were examined. It has been observed that STEM activities in the textbooks are associated with at least one objective and the activities do not have a structural similarities. It has been determined that most activities do not have a problem situation, do not offer alternative solutions, at least one STEM discipline is missing, product-oriented and insufficient in terms of evaluation. In this direction, it has been suggested to reorganize the STEM activities in the textbooks in a common structure, to include the features of the STEM activities in the literature and to include alternative measurement tools.

Keywords

Turkish science textbooks, STEM activities, teacher opinions

GİRİŞ

21.yüzyıl ile birlikte global ekonomik yarışta yer almayı hedefleyen ülkeler nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi konusunda inovasyona ihtiyaç duymuştur (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010). Bahsi geçen inovasyon bireylerin sorgulama, yaratıcılık, problem çözme ve fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerine ait becerileri kullanarak ürünler ortaya koyduğu eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur (Sanders, 2018, Breiner vd., 2012; National Research Council, 2011). Bahsi geçen ihtiyacı karşılayabilecek öğrenme stratejilerinden biri öğrencilerin bilgiyi yapılandırmada tüm bu becerileri bilim insanlarınınkine benzer yöntemler aracılığıyla kullandıkları araştırma sorgulama temelli öğrenme stratejisidir (Keselman, 2003; Pedaste vd., 2015). Araştırma sorgulama temelli öğrenme stratejisi dahilinde fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerine ait becerilerin de işe koşulduğu öğretim stratejilerinden biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi; fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinden en az birine ilişkin bilgi ve becerileri merkeze alarak diğer STEM disiplinleri ile bütünleştirildiği; bilim insanları ve mühendislerin çalışma yöntemlerinin temel alındığı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Breiner vd., 2012; Çorlu vd., 2014).

Tüm Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de STEM eğitiminin eğitim programlarına dahil edilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur (STEM Eğitimi Türkiye Raporu, 2015). Ülkemizde 2018 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3.-8. sınıflar için yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma ile öğretim programı fen okuyazarı bireyler yetiştirmeyi, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını, öğrencinin kendi bilgisini inşa etmesini amaçladığından araştırma-sorgulama temelli öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Bu strateji doğrultusunda programda yer alan ders içeriklerinin fen, matematik, mühendislik ve teknoloji becerilerinin sorgulama, araştırma yapma, ürün geliştirme gibi üst düzey becerileri ön plana çıkararak biçimde kullanılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu hedef çerçevesinde düzenlenen öğretim programına “Fen Bilimlerinin Matematik, Teknoloji ve Mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak, öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması” hedefi eklenerek STEM eğitimi yaklaşımı dahil edilmiştir. (MEB, 2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı 3. Sınıftan 8.sınıfa dek fen bilimleri dersine ait tüm hedef ve kazanımları içermekte, kullanılan ders materyalleri olan ders kitapları da bu hedef ve kazanımlara göre hazırlanmaktadır. Öğretim programında çağdaş eğitim yöntemlerinden biri olan STEM’e ilişkin kazanımlar belirli ölçülerde yer almaktadır (Bahar vd., 2018). Kahveci’ye (2020) göre kazanımların yanı sıra ders kitaplarındaki etkinliklerin de bu doğrultuda hazırlanmış olması öğretim programlarının hedeflerine ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda STEM eğitiminin derslere doğrudan yansımaları için STEM çalışmalarına yönelik görsel, işitsel, yazılı ve etkileşimli ders materyallerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kırkık ve Kırkık, 2018). Geliştirilen ders materyallerinde yer alan STEM etkinlik yeterliliklerinin detaylı olarak incelenmesinin ve inceleme sonucunda yapılacak önerilerle etkinliklerin geliştirilmesinin öğretim programının amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bahsi geçen önemler dahilinde literatürde Bahar vd., (2018) tarafından 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarındaki değişimler ve fen, teknoloji, matematik, mühendislik (STEM) entegrasyonu incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda 2017 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programları arasında STEM açısından farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklardan en önemlisi

fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları kapsamında yılın %8,3'ünü kapsayan bir kısmın eklenmesi olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte tüm sınıf seviyelerinde STEM eğitimi kapsamında kazanımların yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca Kahveci (2020), Fen bilimleri ders kitaplarını bilimsel süreç becerileri, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri, FeTeMM (STEM) yaklaşımı ve okunabilirlik yönlerinden analiz etmiştir. Bu çalışma sonucunda 6.,7. ve 8.sınıf ders kitaplarındaki fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik etkinliklerin büyük kısmının FeTeMM (STEM) analiz kriterlerini sağlamada yetersiz olduğu, 5.sınıf ders kitabındaki etkinliklerin ise gerekli kriterleri kısmen sağladığı bulunmuştur. Tezcan (2019) ise 2018-2019 yıllarında kullanılan ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi ve öğretmen görüşleri ile ilgili çalışması ile literatüre katkı sağlamıştır. Bu çalışma sonucunda ders kitaplarındaki mevcut STEM etkinliklerinin yetersiz olduğu; açık uçlu bir problem durumuna sahip, üst bilişsel becerilere hitap eden ve mühendislik tasarım becerilerini isteyen bir biçime dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte değerlendirmeye yönelik soruların da sonuç odaklı olduğu ve Bloom'un taksonomisine göre bilgi ve anlama düzeyinde kaldığı ifade edilmiştir. Uluslararası alan yazında da ders kitaplarındaki STEM içeriklerinin incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ragusa (2013) Amerika'da ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarındaki yazılı ve görsel içerikleri çok boyutlu olarak incelediği çalışmasında mevcut içeriklerin öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik ilgilerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Wang vd. (2021) de Çin'de kullanılan ders kitaplarındaki STEM etkinliklerini incelemiş ve en fazla fen ve mühendislik disiplinlerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Pham (2021) Amerika ve Vietnam ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında Amerika'da kullanılan ders kitaplarında sorgulama ve araştırma yaklaşımı ile STEM sürecini vurgulayan daha fazla uygulamalı etkinliğin yer aldığını ifade etmiştir. Yazarlar tarafından yapılan literatür incelemesinde ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ile karşılaşılmış fakat etkinliklerin öğrenme ortamı, materyal, STEM konu alanı uygulamaları ve STEM alanlarında gelişim bakımından değerlendirildiği bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Ders kitaplarında yer alan STEM etkinlik yeterlikleri incelenirken bu etkinliklerin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda alan yazında öğretmenlerin STEM etkinliklerine yönelik görüşlerini alan çalışmalar da bulunmaktadır. Eroğlu ve Bektaş (2016) yaptıkları çalışmalarda STEM eğitimi alan fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerine göre fen bilimleri dersi içerisinde STEM içeren etkinliklerin en çok fizik alanı ile örtüştüğü ve fen derslerinin teknoloji, mühendislik ve matematik ile bağlantılı olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte STEM çalışmalarını uygulamak isteyen öğretmenlerin zaman ve ders materyali edinmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Özbilen (2018) de STEM etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini alarak öğretmenlerin uygulayıcı yeterliği, malzeme ve işbirliği sağlama konusundaki zorluklar nedeniyle çekimser olduklarını ortaya koymuştur. COVID-19 pandemisi ile yaygın olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitimde de STEM etkinliklerinin kullanımı söz konusu olmuştur (Ardissone vd., 2019; Chen vd., 2018; Flowers, 2011; Mohammadi vd., 2020; Prima vd., 2018; Tekin Poyraz, 2018; Zi-Yu Liu vd., 2020). Bu durum ile uzaktan eğitimde STEM eğitiminin kullanılmasına ilişkin görüşler de önem kazanmıştır. Özdemir (2021), uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi STEM eğitimi derslerine ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi STEM eğitime yönelik görüşlerinin derse ilgi çekme, eğlence ve motivasyon sağlama ve esnek bir öğretim

ortamı sunma bakımından olumlu yönde olduğu fakat ders süresinin yetersiz kalması, ders öncesi fazla hazırlık gerektirmesi ve öğrencilerin katılımının sağlanamaması gibi nedenlerle dezavantajlı olduğuna dair fikirlerinin de olduğu görülmüştür. Erdoğan ve Ayanoglu (2021), uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla yapılan derslerde karşılaşılan sorunları araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin EBA üzerinden STEM etkinliklerine yönelik içeriklerin üretilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Ders kitaplarında yer alan mevcut STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde uygulanabilirliğinin belirlenmesinin ders öncesi hazırlık gerektirme ve içerik eksikliği gibi sorunları ortadan kaldırayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada 5.,6.,7. ve 8.sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan STEM etkinlik yeterliliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada;

- Tüm seviyelerde kullanılan ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin sayı, konu ve kazanım bazlı analiz edilmesi,
- Tüm etkinliklerin öğrenme ortamı, materyal, STEM konu alanı uygulamaları ve STEM alanlarında gelişim bakımından incelenmesi,
- Yüz yüze eğitimde uygulanma durumları ile uzaktan eğitimde uygulanabilirliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problemini:

1. Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin;
 - 1.1. Ünite ve kazanımlara göre dağılımı nasıldır?
 - 1.2. Öğrenme ortamı, etkinlik içeriği, STEM konu alanı ve STEM alanlarında gelişim bakımından nitelikleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan STEM etkinliklerine dair öğretmen görüşleri nasıldır? soruları oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma ile 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında kullanılan fen bilimleri ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin konu, kazanım ve materyal bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç dahilinde etkinliklerin incelenmesinde Okulu (2021) tarafından geliştirilen STEM Etkinlikleri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu inceleme ile birlikte ders kitaplarındaki STEM etkinliklerine ve bu etkinliklerin yüz yüze ve uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşleri de görüş formu ile alınmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacı tarafından belirlenen bir durumun birden fazla kaynak ile derinlemesine incelendiği çalışma türüdür (Creswell, 2020). Durum çalışmalarında tek bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka veya birim bulunabilir. Bu durumda birden fazla analiz biriminin incelenmesi söz konusudur. Bu durum çalışması türüne iç içe geçmiş çoklu durum çalışması denir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan STEM etkinlik yeterliği her bir ders kitabında yer alan STEM etkinliklerinin içerik analizinin yapılması ve öğretmen görüşlerinin alınması ile belirlenmiştir. Çalışmada STEM etkinlik yeterliliği birden fazla veri kaynağı kullanılarak içerik,

uygulanabilirlik ve yüz yüze/uzaktan eğitim durumları bakımından derinlemesine incelendiğinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada fen bilimleri ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin yeterliği incelenmiştir. İncelenen kitaplar, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında ülke genelinde kullanılan tüm yayınlara ait fen bilimleri ders kitaplarıdır. Bu çalışmada ülke genelinde kullanılan tüm ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin incelenmesi ile çalışmanın kapsamının genişletilmesi amaçlanmıştır. Her bir seviye için kullanılacak ders kitaplarının yayınları şu şekildedir: 5.sınıf: MEB Yayınları, SDR Dikey Yayıncılık, 6.sınıf: MEB Yayınları, Anadol Yayıncılık, 7.sınıf: MEB Yayıncılık, Yıldırım Yayıncılık, 8.sınıf: Adım Adım Yayıncılık

Araştırmada 5., 6., 7. ve 8.sınıf seviyesinde fen bilimleri dersi veren ve STEM etkinlikleri uygulayan 11 ortaokul fen bilimleri öğretmeninin de görüşleri alınmıştır. STEM etkinliklerine yönelik görüşleri alınacak öğretmenleri belirlemek amacıyla ön bilgi formu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ön bilgi formunu dolduran 11 öğretmenin tamamına ulaşılarak STEM Etkinliklerine Yönelik Görüş Formu iletilmiştir. Ön bilgi formunu dolduran 11 öğretmenin ders verdiği sınıf seviyelerinin dağılımları 5.sınıflar için 3; 6.sınıflar için 4; 7.sınıflar için 2 ve 8.sınıflar için 2 öğretmen şeklindedir.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; çalışmanın amacına göre belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan katılımcıların seçilmesi ile bir veya birden fazla durumu derinlemesine incelemek amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada da STEM etkinliklerini uygulayan farklı sınıf seviyelerinden öğretmenlerin görüşleri alınacağından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin farklı seviyeleri temsil etmeleri ve STEM etkinliklerini yüz yüze veya uzaktan eğitimde uygulamış olmaları kriter olarak alınmıştır. Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman inceleme ve görüş formu kullanılmıştır. Doküman incelemede Okulu (2021) tarafından geliştirilen STEM Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Görüş formu ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlgili araçlarla ilgili detaylar bu başlık altında verilmiştir.

Ön Bilgi Formu, ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerine yönelik görüşlerini almak amacıyla 5.,6.,7. ve 8.sınıf seviyesinde fen bilimleri dersi veren 11 öğretmeni belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan ön bilgi formu kullanılmıştır. Ön bilgi formu çalışılan kurum türünü, öğretmenlik yapılan sınıf seviyesini, kullanılan ders kitabı yayını ve ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini yüz yüze ve uzaktan eğitimlerde uygulama durumunu öğrenmek amacıyla 4 çoktan seçmeli, 1 açık uçlu soru sorulmuştur. Her bir soru türüne ait örnekler aşağıda verilmiştir.

Açık uçlu soru: Bu sene MEB kitapları içerisinde hangi yayını kullanıyorsunuz? Her bir sınıf seviyesi için yazınız.

Çoktan seçmeli soru: COVID-19 pandemisi sonrasında yüzyüze yapılmakta olan derslerde MEB ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini uygulama durumu:

- 5.sınıfta uyguluyorum.
- 6.sınıfta uyguluyorum.
- 7.sınıfta uyguluyorum.
- 8.sınıfta uyguluyorum.
- Hiçbir seviyede uygulamıyorum.

STEM Etkinliklerine Yönelik Görüş Formu, öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerine yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüş formu çevrimiçi bir form haline getirilerek öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ders kitaplarına yer alan etkinliklere yönelik soruların cevaplandırılmasında kolaylık sağlaması amacıyla görüş formu ile birlikte her bir sınıf seviyesindeki ders kitaplarında yer alan örnek STEM etkinlikleri de iletilmiştir. Örnek STEM etkinlikleri rastgele seçilmiştir.

Görüş Formu sorularının hazırlanmasında Okulu (2021) tarafından geliştirilen STEM Etkinlikleri Değerlendirme Formu'nda yer alan boyutlar incelenmiştir. Formda yer alan temalar kapsamında sorular geliştirilmiştir. Formun taslak hali fen eğitimi alan uzmanına sunulmuş ve uzman görüşü dahilinde alt temalara ait sorular birleştirilerek her temaya ait bir soru olacak biçimde düzenlenerek kısaltılmıştır. STEM alanlarında gelişim boyutuna ait soru ise öğretmenlerin STEM etkinliklerini belirtilen 21.yüzyıl becerilerine ilişkin analiz etmelerinin görüş formu ile sağlanamayacağı düşünülerek çıkartılmıştır. Bu düzenlemeler sonra görüş formu 1 öğretmene pilot olarak uygulanmış ve aksayan herhangi bir kısım olmadığından son halini almıştır. Görüş formu, 3 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu olmak üzere 8 sorudan ve STEM etkinlik yeterliği, STEM uygulama durumu ve uzaktan eğitimde STEM uygulama durumu olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır. Formun STEM etkinlik yeterliğine, diğer 2 soru ise öğretmenlerin STEM etkinliklerinin yüz yüze ve uzaktan eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüş formunun her bir temasına ait soru örnekleri verilmiştir.

Soru 1: Sizce ilgili STEM materyali öğrenme hedefi için uygun ve yeterli mi? Değilse sizce nasıl olmalı? Tema: STEM etkinlik yeterliği

Soru 3: Bu etkinliği ve diğer STEM etkinliklerini sınıfınızda kullanma veya kullanmama nedenleriniz nelerdir? Tema: STEM uygulama durumu

Soru 4: Bu etkinlik uzaktan eğitim yolu ile kullanılabilir mi? Bu etkinliğin uzaktan eğitimde kullanılabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekiyor? Neler geliştirilebilir? Tema: Uzaktan eğitimde STEM uygulama durumu

STEM Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği, ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini incelemek için Okulu (2021) tarafından geliştirilen STEM Etkinlikleri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu form etkinliklerin bilimsel bir STEM eğitimi etkinliğinde bulunması gereken temel özelliklere göre değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. İlgili form "öğrenme ortamı", "etkinlik", "STEM konu alanı ve uygulamaları" ve "STEM alanlarında gelişim" olmak üzere 4 tema, 11 alt tema ve 29 maddeden oluşmaktadır. Form için puanlayıcılar arası güvenilirlik değerleri %89 ve %93 olarak bulunmuştur. Form içerisindeki bazı nitelikler yüz yüze katılım ve gözlem

gerektirdiğinden ve değerlendirme ölçütleri içerisinde yer almadığından uzman görüşü alınarak çıkarılmıştır. İlgili nitelikler ile ait oldukları temel boyut ve alt boyutlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okulu (2021) tarafından geliştirilen STEM Etkinlikleri Değerlendirme Formundan çıkartılan nitelikler ile ait oldukları temel boyutlar ve alt boyutlar

Temel Boyut	Alt Boyut	Nitelikler
Öğrenme Ortamı	Organizasyon	*Etkinlik için uygun ortam organize edilmiştir. *Etkinlikte aktiviteler arası geçişler düzenli bir şekilde gerçekleşmiştir.
	Materyal	*Etkinliğin gerçekleştirilebilmesi için gerekli materyaller mevcuttur.
Etkinlik	Amaca uygunluk	*Etkinlikte öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yeterince zaman harcanmıştır.
	Katılım	*Etkinlik öğrencilerin aktivitelere eşit derecede katılımını sağlamıştır. *Etkinlikte öğrenciler aktivitelere katılım için teşvik edilmiştir.

STEM konu alanı ve STEM içeriği öğretimi uygulamaları		*Etkinlik, hataları öğrenmenin bir parçası olarak kabuletmektedir.
	Yansıtma	*Etkinlikte öğrenciler öğrendiklerini yansıtmaları için teşvik edilmektedir.
STEM alanlarında gelişim	Gelişim	*Etkinlik öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgilerini desteklemektedir.

Veri Analizi

Ders kitaplarının analizinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında 5.,6.,7. ve 8.sınıf seviyelerinde kullanılmakta olan ders kitaplarına ait yayınlara EBA üzerinden erişilmiştir. Erişilen ders kitaplarının her birinde yer alan STEM etkinlikleri ünite, kazanım ve sayı bakımından tespit edilmiş ve tablolaştırılarak bulgularda sunulmuştur. Her bir etkinlik Okulu (2021) tarafından geliştirilen “STEM Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği” kullanılarak ‘öğrenme ortamı’, ‘etkinlik’, ‘STEM konu alanı ve uygulamaları’ ve ‘STEM alanlarında gelişim’ temaları bağlamında belirlenen nitelikleri bulundurma düzeylerine göre 0-3 arasında puanlanmıştır. Her bir tema, alt tema ve niteliğe ait puanlar tablolaştırılarak bulgularda sunulmuştur.

STEM etkinliklerine yönelik görüş formunda yer alan ve öğretmenlerin STEM etkinliklerini uygulama durumlarını betimleyen kapalı uçlu ilk üç soru yüzde ve frekanslar ile sunulmuştur. Ders kitabında yer alan STEM etkinliklerini değerlendirmeye yönelik 5 açık uçlu soruya dair cevaplar ise araştırmacılar tarafından betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin öğretimsel yeterliği, uygulanma durumları ve uzaktan eğitimde uygulanabilirliklerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan sorular dikkate alınarak “öğretim hedefleri”, STEM uygulama durumu” ve “uzaktan eğitimde uygulanabilirliği” olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri incelenerek kategori ve kodlar oluşturulmuş ve alıntılarla birlikte bulgularda sunulmuştur.

Araştırma İzinleri

Çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenerek 21.03.2022 tarihli 254252 sayılı karar ile etik yönden uygun bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Okulu (2021) tarafından geliştirilen “STEM Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği”ni kullanmak üzere araştırmacıdan elektronik posta yolu ile izin alınmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda MEB 5.,6.,7. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin incelenmesine ve bu etkinliklere dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Ünite ve Kazanımlara Göre İncelenmesi

2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında 5.,6.,7. ve 8.sınıf seviyelerinde fen bilimleri dersinde kullanılan ders kitaplarının incelenmesine yönelik bulgular ünite, kazanım, sayı ve içerik bakımından incelenmiş ve tablolar ile sunulmuştur. Daha sonra ders kitabında yer alan bu STEM etkinliklerinin içeriğine dair incelemeler de ifade edilmiştir.

5.sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi için iki farklı yayınevine ait iki kitap kullanılmaktadır. Bu kitaplar MEB Yayınları Ders Kitabı ve SDR Dikey Yayıncılık Ders Kitabı'dır. MEB Yayınları Ders Kitabı'nda toplam 4; SDR Dikey Yayıncılık Ders Kitabı'nda ise toplam 9 etkinlik bulunmaktadır.

Tablo 2. 5.Sınıf MEB Yayınları Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının gösterimi

Ünite Adı	Etkinlik sayısı	Kazanım	Etkinlik İçeriği
1.Güneş, Dünya ve Ay	1	F.5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.	Verilen malzemelerle Dünya, Güneş ve Ay modelleri hazırlamaları, analog saatlerden yararlanarak önce saat yönünde sonra saat yönünün tersi yönünde döndürmeleri beklenmektedir.
2.Canlılar Dünyası	0		
3.Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	2	F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar.	İstedikleri malzemeleri kullanarak dinamometre tasarımları ve modellemeleri beklenmektedir.
		F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.	Yüksekten bırakılan yumurtanın kırılmayacağı bir düzenek tasarımları beklenmektedir.

4.Madde Değişim	ve 0		
5.Işığın Yayılması	0		
6.İnsan ve Çevre	0		
7.Elektrik Devre Elemanları	1	F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.	İstedikleri malzemeleri kullanarak içinde basit bir elektrik devresi olan oyuncak tasarımları beklenmektedir.
Toplam	4		

Tablo 2’de 5.sınıf MEB Yayınları’na ait her bir ünite de yer alan STEM etkinliği sayısı, etkinliğe ait kazanımlar ve içerikler verilmiştir. Bu tabloya göre 5.sınıflara ait 7 ünite de 3 üniteye ait toplam 4 adet STEM etkinliği yer almaktadır. Etkinlikler “Güneş, Dünya ve Ay; Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme; Elektrik Devre Elemanları” ünitelerinde yer almaktadır. Bu etkinliklerin tamamı kazanımlarla ilişkilidir.

5. sınıf MEB Yayınları’na ait kitabın başlangıcında “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” başlıklı bir kısım yer almaktadır. Bu kısımda mühendislik tasarım döngüsü basamakları verilerek bilimsel araştırma süreci ve mühendislik tasarım süreci karşılaştırmalı olarak tablolaştırılmıştır. Ders kitabı boyunca STEM’e dair tüm etkinlikler “Ben Mühendisim” ve “Göster Kendini” başlıkları ile verilmiştir.

Bu bağlamda 5. Sınıf Fen Bilimleri MEB Yayınları Ders Kitabında yer alan etkinlikler incelendiğinde her ünite sonunda “Ben Mühendisim” başlığı altında yer alan etkinlikler oldukça genel ve açık uçludur. “Göster Kendini” ve “Birlikte Yapalım” başlıkları arkasından “Ben Mühendisim” başlığı ile desteklenen çalışmalarda ise problem durumu daha belirgindir. Bunlar içerisinde özellikle ikinci, üçüncü ve dördüncü etkinlikte öğrencilerin mühendislik tasarım döngüsü içerisinde bir tasarım yapmalarının beklendiği ve yönergelerin daha kapalı uçlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 5.Sınıf SDR Dikey Yayıncılık Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının Gösterimi

Ünite Adı	Etkinlik sayısı	Kazanım	Etkinlik İçeriği
1.Güneş, Dünya ve Ay	1	-	Güneş ışığını yansıtarak yer altı otoparklarının aydınlatılmasına yönelik bir proje geliştirmeleri beklenmektedir.
2.Canlılar Dünyası	1	F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.	Çevrelerinde bulunan çiçekli ve çiçeksiz bitkilerin fotoğraflarını çekerek sınıflandırmaları ve görsel sergi düzenlemeleri beklenmektedir.
3.Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	1	F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.	Mekanik sistemlerde sürtünmeyi azaltan motor yağları yerine çevreyi daha az kirleten başka maddeler bulunmasına yönelik araştırma yapmaları, edindikleri bilgi ve tasarımlarını yıl sonunda sunmaları beklenmektedir.
4.Madde Değişim	ve 1	F.5.4.4.2. Günlük yaşamdan örnekleri genişleme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir.	Genleşme ve büzülme olayları ile ilgili örnek olayların görsellerini olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırarak tablo oluşturmaları beklenmektedir.
5.Işığın Yayılması	1	F.5.5.2.1. Işığın düzgülü ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir.	Binaların Güneş görmeyen cephesinde yer alan evlerin Güneş ışınları ile aydınlatılmasını sağlayarak evin ısıtılmasına katkı sağlamak amacıyla bir proje geliştirmeleri beklenmektedir.

6.İnsan ve Çevre	3	F.5.6.1.1. Biyçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	Çevre ile ilgili çalışmalar yapan kuruluşlardan birinin üyesi olduğunu hayal ederek biyoçeşitlilik konusunda farkındalık oluşturmak amaçlı girişimcilik projesi hazırlamaları beklenmektedir.
		F.5.6.3.2. Yıkıcı	Mevcut binaları depreme karşı daha dayanıklı hale getirmek için bir tasarım geliştirmeleri ve bu tasarımı malzeme, maliyet ve zaman açısından değerlendirmeleri beklenmektedir.
			Deprem anında duvar yıkımlarının önüne geçmek amacıyla bir proje geliştirilmesi beklenmektedir.
7.Elektrik Devre Elemanları	1	F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.	Bir şehir aydınlatmasında kullanılan sokak lambalarının parlaklıklarını ihtiyaca göre arttırıp azaltarak enerji israfını önlemek amacıyla bir proje geliştirilmesi beklenmektedir.
Toplam	9		

Tablo 3'te 5.sınıf SDR Dikey Yayıncılık'a ait her bir üniteye yer alan STEM etkinliği sayısı, etkinliğe ait kazanımlar, etkinlik adları ve içerikleri verilmiştir. Bu tabloya göre 5.sınıflara ait 7 ünite içerisinde 7 üniteye toplam 9 adet STEM etkinliği yer almaktadır. Etkinlikler tüm ünitelerde en az 1 adet olmak üzere yer almaktadır. Bu etkinlikler

içerisinde “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesi ile ilgili STEM etkinliği herhangi bir kazanım ile örtüşmemektedir.

5. sınıf SDR Dikey Yayıncılık kitabı başlangıcında “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” başlıklı bir kısım yer almaktadır. Bu kısımda bilimsel süreç becerileri ve mühendislik tasarım süreçleri verilmiş, günlük yaşam problemlerine yönelik buluş örnekleri ile desteklenmiştir. Ders kitabında STEM’ e da tüm etkinlikler “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” başlığı ile verilmiştir. Projelerin öğretmenin vereceği ya da kitap sonunda yer alan proje değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları tüm çalışmalarını yıl sonu Bilim Şenliği’nde sergilemeleri belirtilmiştir. 5., 8. ve 9. etkinlikler problemin tanımı, projenin adı, projenin uygulanması, projenin malzeme, maliyet ve zaman açısından değerlendirilmesi, projede karşılaşılan sorunlara karşı çözümler üretilmesi, proje maketi aşamasında gerekli malzemeler, tasarla ve sun, projenin değerlendirilmesi başlıklarıyla detaylı olarak tanımlanmıştır. Ardından “Siz de Yapın” başlığı ile öğrencilerden benzer basamakları takip ederek verilen problem durumları ile ilgili veya kendi seçecekleri bir konu ile ilgili projeler geliştirebilecekleri belirtilmiştir.

Bu bağlamda 5. Sınıf Fen Bilimleri SDR Dikey Yayıncılık ders kitabında yer alan 9 etkinlik incelendiğinde 5., 8. ve 9. etkinliğin yapılandırılmış olarak planlandığı ve öğrencilerin mühendislik tasarım döngüsü içerisinde bir proje yürüttüğü görülmektedir. 2. ve 4. etkinlikler ise daha çok konuyu öğrenme ve pekiştirmeye yönelik etkinlik seviyesindedir. 6. Etkinlik bir girişimcilik projesi olup diğer etkinlikler ise yine mühendislik tasarım süreçleri kullanımını gerektiren, daha açık uçlu olup var olan problemi çözmeye ve ürün oluşturmaya odaklıdır.

6.sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi için iki farklı yayınevine ait iki kitap kullanılmaktadır. Bu kitaplar Anadolu Yayıncılık Ders Kitabı ve MEB Yayınları Ders Kitabı’dır. Anadolu Yayıncılık Ders Kitabı’nda toplam 4; MEB Yayınları Ders Kitabı’nda ise toplam 7 etkinlik bulunmaktadır.

Tablo 4. 6.Sınıf Anadolu Yayınları Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının Gösterimi

Ünite Adı	Etkinlik sayısı	Kazanım	Etkinlik İçeriği
1.Güneş Sistemi ve Tutulmalar	2	F.6.1.1.2. Güneş, sistemindeki gezegenleri, Güneş’e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur.	Güneş sistemindeki gezegenlerin Güneş’ e yakınlıklarına göre sıralanabileceği bir model

		F.6.1.2.3. Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.	yapmaları beklenmektedir.
2.Vücutumu zdaki Sistemler	0	-	Güneş ve Ay tutulması modelleri yapmaları beklenmektedir.
3.Kuvvet ve Hareket	0	-	
4.Madde ve Isı	1	F.6.4.3.3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir.	Atık malzemelerle alternatif bir ısı yalıtım malzemesi geliştirmeleri beklenmektedir.
5.Ses ve Özellikleri	1	F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.	Ses yalıtımı veya akustik uygulamalara örnek teşkil edecek bir ortam tasarımı yapmaları beklenmektedir.
6.Vücutumu zdaki Sistemler ve Sağlığı	0	-	
7.Elektriğin İletimi	0	-	
Toplam	4		

Tablo 4'te 6.sınıf Anadol Yayınları'na ait her bir üniteye yer alan STEM etkinliği sayısı ve etkinliğe ait kazanımlar verilmiştir. Bu tabloya göre 6.sınıflara ait 7 ünite içerisinde 3 üniteye toplam 4 adet STEM etkinliği yer almaktadır. 7 üniteye oluşan ders kitabında

Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları başlığı altında 1. Ünite de iki etkinlik, 3. Ünite de bir etkinlik ve 5. Ünite de bir etkinlik olmak üzere STEM' e dair toplam dört etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin tamamı kazanımlarla ilişkilidir. 6. sınıf Anadol Yayınları'na ait kitabın başlangıcında, bilimsel yöntem aşamaları bir örnek eşliğinde açıklanmıştır. Sonrasında tasarım projesi/mühendislik tasarım süreci hazırlama aşamaları açıklanarak verilmiştir. Öğrencilerin "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik" başlığı altındaki çalışmalarını yaparken bu sayfalardan yararlanmaları ve tasarımlarını yıl sonu bilim şenliğinde sunmaları belirtilmiştir.

Tablo 5. 6.Sınıf MEB Yayınları Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının Gösterimi

Ünite Adı	Etkinlik sayısı	Kazanım	
1.Güneş Sistemi ve Tutulmalar	1	-	Uzaya gitmek için su roketi tasarımları beklenmektedir.
2.Vücudu muzdaki Sistemler	1	F.6.2.3.1. Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini model kullanarak açıklar.	Farklı malzemelerle stetoskop tasarımları beklenmektedir.
3.Kuvvet ve Hareket	1		Gemilerin yolcu ve yük taşıma amaçlı kullanılan bir araç olduğu, motorlu gemilerin pervaneler ile hareket ettiği, pervanelerin motordan aldığı enerji ile dönüp gemiyi hareket ettirdiği fakat motor olmadan da geminin hareket edebileceği bilgisi verilmiştir. Öğrencilerden bir gemi tasarımları ve gemiyi hareket ettirmeleri beklenmektedir.
4.Madde ve Isı	1	F.6.4.3.3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir.	Koyun yününün binaların ısı yalıtımında kullanılabileceği örneği verilmiştir. Öğrencilerden binalarda ısı yalıtımı

			sağlayacak bir proje tasarlanması beklenmektedir.
5.Ses ve Özellikleri	1	F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	Müzik kavramı tanımlanmış, öğrencilerden farklı seslerin nasıl meydana geldiğini düşünerek bir müzik aleti tasarımları beklenmektedir.
6.Vücudu muzdaki Sistemler ve Sağlığı	1	F.6.6.2.3. Duyu organlarındaki kusurlara ve bu kusurların giderilmesinde kullanılan teknolojilere örnekler verir.	Görme engelli vatandaşların hayatlarını kolaylaştıran bir örnek verilmiştir. Sonrasında öğrencilerden engellilerin hayatını kolaylaştıracak bir proje tasarımları beklenmektedir.
7.Elektriğin İletimi	1	F.6.7.1.1. Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletmeye durumlarına göre sınıflandırır.	Pillerin kullanım amacı fiziksel olarak tanımlanmış, patates ile pil yapılabileceği örnek verilerek öğrencilerden meyve ve sebze pili tasarımları beklenmektedir.
Toplam	7		

Tablo 5'te 6.sınıf MEB Yayınları'na ait her bir üniteye yer alan STEM etkinliği sayısı ve etkinliğe ait kazanımlar verilmiştir. Bu tabloya göre 6.sınıflara ait 7 ünite içerisinde her üniteye 1 etkinlik olmak üzere toplam 7 adet STEM etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikler içerisinde "Güneş Sistemi ve Tutulumlar" ve "Kuvvet Hareket" üniteleri ile ilgili STEM etkinlikleri herhangi bir kazanım ile örtüşmemektedir.

6.sınıf Anadol Yayınları'na ait kitabın başlangıcında "Uygulamalı Bilim" başlığı altında bilimsel araştırma süreci ve mühendislik tasarım süreci aşamaları verilmiştir. Kitap içinde yer alan "Birlikte Tasarlayalım" bölümlerinde öğrencilerden verilen problemlere çözüm üretmeleri, öğrendikleri bilgileri kullanarak tasarım oluşturmaları ve tasarımlarını bilim şenliğinde sunmaları beklenmektedir. Her etkinlik öncesinde öğrencilerin dikkatini çekecek, günlük hayat ile ilişki kurabilecekleri veya örnek olay içeren bir giriş yapılmıştır. Birlikte Tasarlayalım başlığı altındaki belirlenen etkinlik belirtildikten sonra 12. Sayfadaki bilimsel süreç basamakları ve mühendislik tasarım basamakları kullanarak tasarım geliştirmeleri ve yıl sonundaki bilim şenliğinde sunmaları ve etkileyici bir tanıtım yapmaları istenmektedir. Bu bağlamda 6. Sınıf MEB

Yayımları Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan 7 etkinlik incelendiğinde proje konularına yönelik girişler öğrenciler için ürün oluşturmaları anlamında yol gösterici olabilir niteliktedir. Öğrencilerin mühendislik tasarım döngüsü içerisinde bir tasarım yapmalarının beklendiği ve yönergelerin daha açık uçlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 7.Sınıf Yıldırım Yayınları ve MEB Yayınları Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının Gösterimi

Ünite Adı	Kazanım	Yıldırım Yayınları		MEB Yayınları	
		Etkinlik Sayısı	Etkinlik İçeriği	Etkinlik Sayısı	Etkinlik İçeriği
Güneş Sistemi ve Ötesi	F.7.1.1.6. Basit bir teleskop modeli hazırlayarak sunar.	1	Bilimsel araştırma sürecini takip ederek bir teleskop tasarımları beklenmektedir.	2	Verilen kapalı uçlu yönergeler izlenerek öğrencilerin bir teleskop tasarımları beklenmektedir.
					Takımyıldız modellerini araştırdıktan sonra verilen kapalı uçlu yönergeye göre bir takımyıldız modeli yapmaları beklenmektedir.
Hücre ve Bölünmeler	F.7.2.3.2. Üreme ana hücrelerinde mayozun nasıl gerçekleştiğini model üzerinde gösterir.	1	Basit bir mayoz modelini örnek malzemelerden yola çıkarak yapmaları beklenmektedir.	1	5 kişilik gruplar ile verilen malzeme örneklerinden yola çıkarak hücrenin temel kısımlarını ve organellerini yansıtan bir

				model oluşturmaları beklenmektedir.
Kuvvet ve Enerji	F.7.3.3.3. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.	1	Günlük hayattan hava ve su direncini azaltmaya yönelik örnekler verilerek öğrencilerin hava veya su direncini azaltmaya yönelik bir tasarım yapmaları ve modellerini sınıfta sunmaları beklenmektedir.	Gemi tasarımcılarının yunuslardan etkilenecek su direncini azaltan tasarımlar yaptıklarına bilgidan yola çıkarak benzer şekilde hava ve su direncini azaltacak bir tasarım yapmaları beklenmektedir. Tasarım ile ilgili yönlendirme yok denecek kadar azdır.
Saf Madde ve Karışımlar	F.7.4.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.	2	Günlük yaşamda geri dönüşüm ile ilgili yapılabileceklerden yola çıkarak mühendislik tasarım döngüsünün takibinde evsel atıkların geri dönüşümüne ilişkin bir proje tasarımları beklenmektedir.	Gruplar halinde molekül modelleri tasarımları ve modellerini çizerek atom kümeleri ve çeşitlerini göstermeleri beklenmektedir.
			Yeniden kullanıma ilişkin bir proje tasarımları beklenmektedir.	

Işığın Madde ile Etkileşimi	F.7.5.3.5. Ayna veya mercekleri kullanarak bir görüntüleme aracı tasarlar.	1	1	Periskop cihazının yapılma amacı verilerek benzer bir araç tasarımının yapılması beklenmektedir.
Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	-	0	0	
Elektrik Devreleri	F.7.7.1.6. Özgün bir aydınlatma aracı tasarlar.	1	0	Gruplar halinde bir aydınlatma aracı mühendislik tasarım sürecini takiben tasarımları ve pazarlama stratejileri ile sunmaları beklenmektedir.
Toplam		7	5	

Tablo 6’da 7.sınıf Yıldırım Yayınları ve MEB Yayınları’na ait her bir üniteye yer alan STEM etkinliği sayısı ve etkinliğe ait kazanımlar verilmiştir. Bu tabloya göre 7.sınıf Yıldırım Yayınları’na ait ders kitabında 7 ünite içerisinde toplam 7 adet STEM etkinliği yer almaktadır. 7.sınıf MEB Yayınları’na ait ders kitabında ise 7 ünite içerisinde toplam 5 adet STEM etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklerin tamamı kazanımlarla ilişkilidir.

7.sınıf Yıldırım Yayınları’na ait kitabın başlangıcında “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” başlıklı bir kısım yer almaktadır. Bu kısımda ilk olarak mühendislik tasarım süreci ve bilimsel yöntem basamakları karşılaştırmalı olarak verilmiş ve bir proje sürecinin nasıl yürütüleceği ile ilgili gerekli basamaklar detaylandırılmıştır. Daha sonra mühendislik tasarım süreci verilerek bu kısım sonlandırılmıştır. Her etkinliği sayfa 223’te yer alan Dereceli Puanlama Anahtarı’na göre değerlendirileceği ifade edilmiştir.

7.sınıf Fen Bilimleri Yıldırım Yayınları Ders Kitabı'nda yer alan 7 etkinlik incelendiğinde ilk üç etkinliğin öğrencilerin bir proje yapımının basamaklarını kavramaları için yönergelerin daha kapalı uçluya yakın olduğu ve mühendislik tasarım döngüsü basamaklarını tam olarak içermediği görülmektedir. Dördüncü etkinlik ile birlikte öğrencilerin mühendislik tasarım döngüsü içerisinde bir tasarım yapmalarının beklendiği ve yönergelerin daha açık uçlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerden beklenen sunumların da pazarlama stratejileri ve tanıtım gibi daha detaylı bir eksene kaydırıldığı görülmektedir. 7.sınıf MEB Yayınları'na ait kitabın başlangıcında ise bilim insanı, bilimsel yöntem basamakları, mühendis, mühendislik tasarım döngüsü başlıkları ile açıklamalar yapılmıştır. "Bir mühendis gibi çalışalım" başlıklı kısım ile mühendislik tasarım süreci ile izlenecek adımlar tablolştırılmıştır.

Tablo 7. 8.Sınıf Adım Adım Yayıncılık Ders Kitabında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Sayısı, Ünitesi ve Kazanımlarının Gösterimi

Ünite Adı	Etkinlik Sayısı	Kazanım	Etkinlik İçeriği
Enerji Dönüşümü ve Çevre Bilimi	1	F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu yönelik proje tasarlar.	Kaynakların tasarruflu kullanımında bir proje tasarlanması ve mümkünse uygulanması beklenmektedir.
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	1	F.8.7.3.2. Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüşümü temel alan bir model tasarlar. Öncelikle tasarımlarını çizimle ifade etmeleri istenir. Şartlar uygunsa üç boyutlu modele dönüştürmesi istenebilir.	Robot tasarlayan bir bilim insanı olarak insanların yararına bir robot tasarımı yapılması beklenmektedir. Örnek bir proje verilmiştir.
Toplam	2		

Tablo 7'de 8.sınıf Adım Adım Yayınları'na ait her bir üniteye yer alan STEM etkinliği sayısı ve etkinliğe ait kazanımlar verilmiştir. Bu tabloya göre 8.sınıflara ait 7 ünite içerisinde 2 üniteye toplam 2 adet STEM etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklerin tamamı kazanımlarla ilişkilidir. Kitapta "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" kısmı ile bilgi verilmiş, daha sonra ise "Proje Tasarlama Aşamaları" verilmiştir. Kitapta STEM ile ilgili etkinlikler "Proje Görevi"

başlığı ile verilmiştir. Kitapta 3 etkinlik bulunmakla birlikte “evde elektriğin tasarruflu kullanılması amacıyla proje tasarlama” isimli etkinlik STEM etkinliği olarak değerlendirilemeyeceğinden yalnızca 2 etkinlik değerlendirilmiştir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda etkinliklerin Fen Bilimleri Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ile ilişkisi incelendiğinde 5.sınıf düzeyinde 1; 6.sınıf düzeyinde 2; 7.sınıf düzeyinde 1 etkinliğin herhangi bir kazanımla örtüşmediği görülmektedir. Ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin incelenmesine yönelik ise tüm kitapların mühendislik tasarım döngüsü ve değerlendirme rubriğinin verilmesi ile başladığı buna karşın etkinliklerin farklı kitaplarda farklı başlıklar ile verildiği, etkinlik içeriklerinin farklılaştığı görülmektedir. MEB Yayınları’na ait kitaplarda STEM etkinliklerinin örneklerle öğrencilerin ürün oluşturmaları için yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir. Diğer yayınlara ait ders kitaplarında ise ilk etkinliklerin kapalı uçlu, proje yapım basamaklarını öğretmek amacıyla yapılandırıldığı; sonraki etkinliklerin ise açık uçlu ve mühendislik tasarım döngüsü basamaklarının kullanılmasına yönelik olarak oluşturulduğu görülmektedir.

Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında 5.,6.,7. Ve 8.sınıf seviyelerinde fen bilimleri dersinde kullanılan ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin Okulu (2021) tarafından geliştirilen “STEM Etkinliklerini Değerlendirme Formu” ile incelenmesine yönelik bulgular Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10 ile sunulmuştur. Tablo 8’de tüm sınıf seviyelerinde kullanılan farklı yayınlara ait ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin “öğrenme ortamı ve “etkinlik”, Tablo 9’da “STEM konu alanı ve uygulamaları” ve Tablo 10’da “STEM alanlarında gelişim” temalarına göre değerlendirilmesine ait ortalama nitelik puanları verilmiştir. Ortalama nitelik puanları, her bir sınıf seviyesinde yer alan her bir yayına ait ders kitabındaki etkinliklerin puan ortalaması alınarak belirlenmiştir.

Tablo 8: *Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinlik Yeterliliklerinin İncelenmesinde “Öğrenme Ortamı” ve “Etkinlik” Temalarına Ait Bulgular*

Tema	Alt Tema	Nitelik	Ortalama Nitelik Puanı						
			5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf			
			ME B	SD R	Anadol	ME B	ME B	Yıldırım	Adım
Öğrenme Ortamı	Materyal	Materyaller öğrenme hedefleri için uygundur.	1	2	2	0	2	2	0

		Etkinliğin gerçekleştirilebilmesi için gerekli materyal örnekleri mevcuttur.	1	2	3	3	0	2	0
Etkinlik	Amaca uygunluk	Etkinlik öğrenme hedefleriyle ilişkilidir.	3	3	2	3	2	3	3
	Etkileşim	Etkinlik hands-on ve minds-on aktivitelerini içermektedir.	3	2	0	3	3	2	2
	Değerlendirme	Etkinlik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini içermektedir.	0	0	2	0	2	0	0

Tablo 9: Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinlik Yeterliliklerinin İncelenmesinde "STEM Konu Alanı ve Uygulamaları" Temasına Ait Bulgular

Alt Tema	Nitelik	Ortalama Nitelik Puanı							
		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
		MEB	SDR	Anadol	MEB	MEB	Yıldırım	Adım	
STEM içeriği öğretimi	Etkinlik farklı STEM alanlarını içermektedir	3	2	2	3	0	2	2	
	Etkinlik mühendislik tasarım süreçlerini içermektedir.	3	2	2	3	2	1	3	

	Etkinlik öğrencilerin konu ile ilgili kavramları doğru bir şekilde anladıklarına yönelik kanıtlar sunmalarına olanak tanımaktadır.	3	3	3	3	1	2	1
	Etkinlik ürün oluşturma odaklıdır.	3	3	3	3	2	3	3
Sorgulama	Etkinlik öğrencilerin bilimsel temelli sorularla meşgul olmalarına olanak sağlamaktadır.	2	2	2	3	3	1	1
Etkileşim	Etkinlik hands-on ve minds-on aktivitelerini içermektedir.	3	2	0	3	3	2	2
Alt Tema	Nitelik	Ortalama Nitelik Puanı						
		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf
		MEB	SDR	Anadol	MEB	MEB	Yıldırım	Adım
Etkileşim	Etkinlikte öğrencilerin kanıta dayalı düşünme becerileri desteklenmektedir.	2	3	2	3	1	1	1

	Etkinlik öğrencilerin kendi araştırmalarını yapmalarına olanak sağlamaktadır	2	3	2	3	2	2	3
	Etkinlik öğrencilerin veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini kullanmalarını sağlamaktadır.	3	3	2	3	2	1	2
	Etkinlik öğrencilerin bir sorun için farklı çözümler üretmesine olanak sağlamaktadır.	2	2	2	3	1	2	2
	Etkinlik öğrencilerin düşüncelerini veya bulgularını akranları ile paylaşmalarına olanak sağlamaktadır.	0	3	3	3	2	2	3
Yansıtma	Etkinlik öğrencilerin öğrendiklerine yönelik yansıtma yapmalarına olanak sağlamaktadır.	3	3	3	3	2	2	2

Tablo 10: Ders Kitaplarında Yer Alan STEM Etkinlik Yeterliliklerinin İncelenmesinde “STEM Alanlarında Gelişim” Temasına Ait Bulgular

Alt Tema	Nitelik	Ortalama Nitelik Puanı							
		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf	
		MEB	SDR	Anadol	MEB	MEB	Yıldırım	Adım	
Yaşama İlişkilendirme	Etkinlikte yaşam ve öğrencilerin deneyimleriyle ilgili problem ya da konularla ilişki kurulmuştur.	2	3	2	3	2	2	2	
Gelişim	Etkinlik öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemektedir.	2	3	2	3	1	1	2	

5.sınıf seviyesinde kullanılan MEB Yayınları Ders Kitabı'nda 4; SDR Dikey Yayıncılık Ders Kitabı'nda 9 STEM etkinliği yer almaktadır. MEB Yayınları'na ait ders kitabında yer alan STEM etkinliklerinde materyal alt teması 1 puan, değerlendirme ve sorgulama alt teması içerisindeki “Etkinlik öğrencilerin düşüncelerini ve bulgularını akranları ile paylaşmalarına olanak sağlamaktadır.” Niteliği 0 puan düzeyinde iken diğer alt tema ve nitelikler ise yeterli düzeydedir. SDR Dikey Yayınları'na ait ders kitabındaki STEM etkinlikleri ise değerlendirme bakımından 0 puan düzeyinde iken diğer alt tema ve nitelikler bakımından yeterli düzeydedir.

6.sınıf seviyesinde kullanılan Anadolu Yayınları Ders Kitabı'nda 4; MEB Yayınları Ders Kitabı'nda 7 etkinlik bulunmaktadır. Anadolu Yayınları'na ait ders kitabında yer alan STEM etkinliklerinde değerlendirme temasının niteliği 0 puan düzeyinde iken diğer nitelikler 2 ve 3 puan düzeyinde olup yeterli düzeydedir. MEB Yayınları'na ait ders kitabında ise etkinlik ve değerlendirme teması 0 puan düzeyinde iken diğer tüm nitelikler 3 puan düzeyinde yeterlidir.

7.sınıf seviyesinde kullanılan MEB Yayınları Ders Kitabı'nda 6; Yıldırım Yayınları Ders Kitabı'nda 7 etkinlik bulunmaktadır. MEB Yayınları'na ait ders kitabında yer alan STEM etkinliklerinde değerlendirme teması 0 puan; STEM içeriği öğretimi alt temasına ait “Etkinlik mühendislik tasarım süreçlerini içermektedir.” Niteliği, sorgulama ve gelişim alt temaları 1 puan düzeyindedir. Diğer alt tema ve nitelikler ise yeterli düzeydedir. Yıldırım Yayınları'na ait

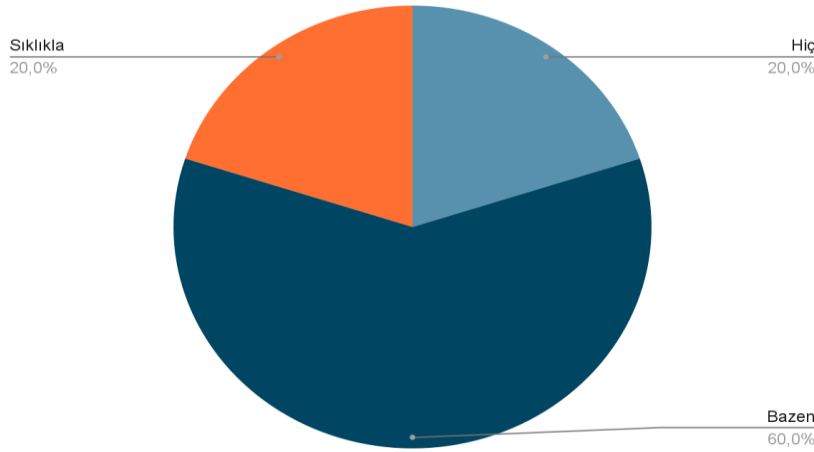
ders kitabındaki STEM etkinliklerinde ise materyal ve değerlendirme temalarının 0 puan; STEM içeriği öğretimi alt temasına ait ““Etkinlik öğrencilerin konu ile ilgili kavramları doğru bir şekilde anladıklarına yönelik kanıtlar sunmalarına olanak tanımaktadır.” Niteliği, sorgulama alt temasına ait nitelikler 1 puan düzeyindedir. Diğer alt tema ve nitelikler ise yeterli düzeydedir.

8.sınıf seviyesinde kullanılan Adım Adım Yayınları Ders Kitabı'nda 7 adet STEM etkinliği bulunmaktadır. Bu etkinlikler değerlendirildiğinde materyal ve değerlendirme alt temaları 0 puan düzeyindedir. Bununla birlikte sorgulama alt teması içerisindeki “Etkinlik öğrencilerin düşüncelerini veya bulgularını akranları ile paylaşmalarına olanak sağlamaktadır.” Niteliği de 0 puan düzeyindedir. Diğer alt tema ve nitelikler ise yeterli düzeydedir.

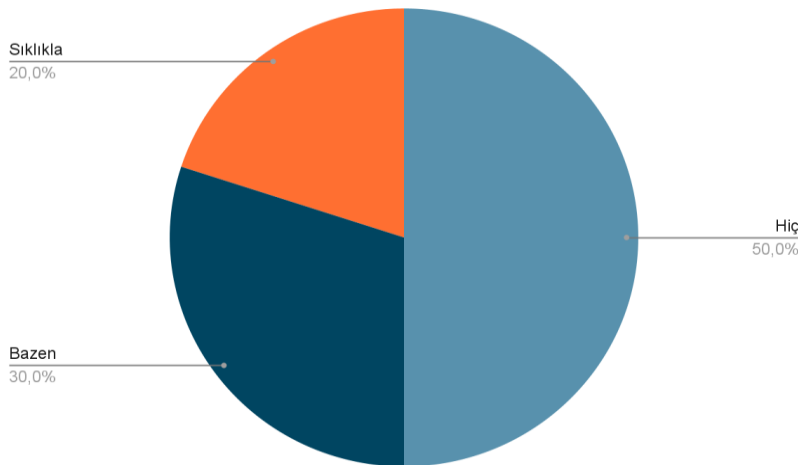
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

STEM Etkinliklerine Yönelik Görüş Formu'na verilen cevapların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular aşağıda Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 9 ile sunulmuştur.

Şekil 1. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanma durumları



Şekil 2. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde uygulanma durumları



Şekil 1'e göre çalışmaya dahil olan öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini uygulama durumları incelendiğinde %20'sinin hiç, %20'sinin sıklıkla ve %60'ının bazen kullandığı görülmektedir. Şekil 2'de ise bu etkinliklerin uzaktan eğitimde uygulanma durumlarına ilişkin katılımcıların %50'nin hiç, %30'nun bazen, %20'sinin ise sıklıkla cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te 5.,6.,7. ve 8.sınıf seviyelerinde fen bilimleri dersi vermekte olan öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular "STEM Etkinlik Yeterliği", "STEM Uygulama Durumu" ve "Uzaktan STEM Uygulama Durumu" temaları ile sunulmuştur. Tablo 11'de "STEM Etkinlik Yeterliği" temasına ait kod ve frekanslar yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen "STEM Etkinlik Yeterliği" Temasına Ait Kod ve Frekanslar

		f				Toplam
Tema	Kod	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
STEM Etkinlik Yeterliği	Fen Öğrenme Hedefi					
	Uygun	2	4	1	1	8
	Uygun değil	1	2	1	1	5
	Disiplinlerarası Hedefler					
	Tümünü içeriyor	2	1	2	2	7
	Fen alanı baskın		1			1
	En az bir alan eksik	1	3	1	1	6
Değerlendirme Hedefi	Yönerge yetersiz	2	3	1	2	8

Farklı değerlendirme türleri ile desteklenmeli

	2	4	2	2	8
--	---	---	---	---	---

Tablo 11'e göre öğretmenlerin "öğretim hedefleri" ile ilgili olarak ders kitaplarında yer alan farklı sınıf seviyelerindeki STEM etkinliklerinin fen öğrenme hedefleri ile uygunluklarının değiştiğini fakat çoğunluğun uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir (f=8). Bununla birlikte etkinliklerin disiplinlerarası hedefleri içerdiği düşünülmeyle birlikte (f=7) matematik alanı başta olmak üzere (f=3) mühendislik ve teknoloji alanlarının eksik olduğu, bu alanlara daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin disiplinlerarası uyumu ile ilgili öğretmen görüşüne örnek:

Ö6: *Fen, teknoloji ve mühendislik alanlarını içine alsa da matematik alanının daha hissedilir olabilmesi için eklemeler yapılabilir. Örneğin maliyet ve tasarruf hesabı yapılarak ne kadar sürede maliyetin çıkarılacağı hesaplanabilir.*

Değerlendirme hedefi ile ilgili olarak ise öğretmenlerin görüşleri etkinliklerin yönerge bakımından yetersiz olduğu yönündedir (f=8). Etkinliklerin farklı değerlendirme türleri ile desteklenmesi önerilmiştir (f=10). Değerlendirme tekniklerinden rubrik hazırlanması (f=5), öz değerlendirme (f=1), akran değerlendirmesi (f=2), ürün değerlendirmesi (f=4), süreç değerlendirmesi (f=2) ve işbirlikli öğrenmenin (f=1) kullanılması önerilmiştir. Her bir öğretmen birden fazla değerlendirme tekniği önermiştir. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin değerlendirme kısımları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnekler şu şekildedir:

Ö1: *Yönerge yok. Bunun için Rubrik hazırlanıp kriterlere göre öğrenci performansı değerlendirilebilir.*

Ö10: *Burada bir değerlendirme ölçeğinden bahsediliyor. Ancak temel kavramlar ve durumlar belirlenerek de yeni bir rubrik oluşturularak değerlendirilebilir.*

Tablo 12'de öğretmenlerin görüşleri "STEM Uygulama Durumu" temasına ait kod ve frekanslarla sunulmuştur.

Tablo 12. *Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen "STEM Uygulama Durumu" Temasına Ait Kod ve Frekanslar*

		f				Toplam
Tema	Kod	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
STEM Uygulama Durumu	Uygulama Nedenleri					

Bilişsel fayda sağlaması	1	2	3
Motivasyon sağlaması		1	1
Disiplinlerarası fayda sağlaması	1	1	2

STEM Uygulama Durumu Uygulamama Nedenleri

Zamanın olması	yetersiz	1	1
Etkinlik materyallerin yetersizliği	ve	2	1
Sınıf ve öğretmen kaynaklı nedenler		2	2
Sınav sistemi			1

295

“STEM uygulama durumu”na ilişkin olarak öğretmenlerin STEM etkinliklerini zihinsel tasarım süreçlerini geliştirmesi, disiplinlerarası fayda; kalıcı öğrenme ve motivasyon sağlaması ve çoklu zekaya hitap etmesi nedeniyle kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ders kitaplarına yer alan STEM etkinliklerini kullanmayan öğretmenlerin ise etkinliklerin zayıf olması, zaman yetersizliği, malzeme yetersizliği, sınıf yönetiminin zor olması ve sınav hazırlığı gibi etmenleri neden olarak göstermişlerdir. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin sınıflarda kullanılma ve kullanılmama nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine örnekler şu şekildedir:

Ö1: Bu etkinlikleri kullanmak öğrencilerin öncelikle zihinsel tasarım süreçlerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Özellikle fen bilimleri denilince diğer disiplinlerin fayda sağlaması kaçınılmaz. Etkinliklerde 4 disiplinin de bir zincir oluşturarak bütüne ulaşmamızı sağladığını söyleyebilirim

Ö10: Çoğunlukla malzeme tedarikinden dolayı kullanmıyorum. Diğer bir sebep de müfredat yetiştirme telaşesi diyebiliriz.

Tablo 13'te ise öğretmenlerin görüşleri "Uzaktan Eğitimde STEM Uygulama Durumu" temasına ait kod ve frekanslarla sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen "Uzaktan Eğitimde STEM Uygulama Durumu" Temasına Ait Kod ve Frekanslar

Tema	Kod	f				Toplam
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Uzaktan Eğitimde STEM Uygulama Durumu	Uygulanabilir					
	Farklı ders amaçları için kullanılabilir	2	1			3
	Uygulanamaz					
	Etkinliğin yetersizliği	1	1			2
	Yaş düzeyinin uygun olmaması	1				1
	Uygulanabilir fakat geliştirilmeli					
	Dijital araçlar kullanılmalı		1	1	1	3

Ön hazırlık yapılmalı	1	1	2
-----------------------	---	---	---

Tablo 12'ye göre etkinliklerin "uzaktan eğitimde uygulanabilirliği"ne ilişkin olarak ders kitaplarında yer alan mevcut STEM etkinliklerinin uzaktan eğitim yoluyla uygulanabileceği, uygulanamayacağı ve geliştirilerek uygulanabileceğine dair üç farklı görüş bulunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde farklı ders amaçları ile kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda etkinliklerin süreç takibi (f=1), değerlendirme (f=1) ve ödev (f=1) işlevinde doğrudan kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu etkinliklerin geliştirilerek uygulanabileceğine dair fikre sahip olan öğretmenler ise web 2.0 araçları, görsel ve videolar gibi dijital materyal ve ortamlarla desteklenerek (f=3) ve ön hazırlık yapılarak (f=1) bunun sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. İlgili etkinliklerin uzaktan eğitimde kullanılmayacağına dair görüş belirten öğretmenlerin ise yaş düzeyinin uzaktan eğitime uygun olmadığını (f=1), işbirlikli öğrenmenin sağlanamayacağını (f=2) ve etkinliklerin nitelik bakımından yetersiz olduğunu (f=2) düşündükleri görülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde kullanılabilme durumu ile ilgili öğretmen görüşlerine örnekler:

Ö2: *Evet kullanılabilir öğrencilere konu hakkında videolar izletilebilir ya da örnek çalışmalar gösterilebilir sonrasında onlara ödev olarak STEM etkinliği yaptırılabilir.*

Ö9: *Bence uzaktan eğitim süreci için biraz daha geliştirilerek kullanılabilir. Google form uygulaması ile öğrencilerin cevaplarını yazabilecekleri bir alan bırakılabilir, çeşitli web 2 araçları ile değerlendirme aşaması eklenebilir, daha iyi bir görsel tasarıma sahip olan bir etkinlik kağıdı oluşturulabilir.*

Ö7: *Bu etkinliği uzaktan eğitimde uygulayacaksa bunun görsel noktalara dayandırılarak video veya görsellerle desteklenmeli. Öğrencilerin online sistemde daha pasif kalmalarından dolayı bu tarz etkinliklere karşı dirençleri yüksek oluyor. Eğer uzaktan bir STEM etkinliği yapılacaksa yaş grubunun daha küçük ve kontrolün daha iyi yapılması gerekiyor. Öğrencilerin kazanmasını istediğimiz niteliği doğrudan kazandığından emin olmalıyız.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 5.,6.,7. ve 8.sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan STEM etkinlik yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin kazanımlar ile ilişkisi incelendiğinde çoğunluğunun en az bir kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşın 5.,6. Ve 7.sınıf düzeyinde Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla örtüşmeyen STEM etkinlikleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında herhangi bir STEM etkinliği yer almayan üniteler de olduğu görülmektedir. Kahveci'ye (2020) göre ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış olması bu programların hedeflerine ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. Yapılacak STEM etkinliklerinin kazanımdan bağımsız olabileceği düşünülebilir. Fakat Altunel'e göre (2017) Türkiye'de öğretmenlerin müfredat dışında STEM etkinliklerine yer vermesi oldukça zor olduğundan bu etkinliklerin müfredata entegre edilmesi önem taşımaktadır. Bahar vd.'ne göre (2018) Öğretim Programı'nda yer alan

tüm kazanımlar STEM etkinliği oluşturulmasına uygundur. Bu nedenle tüm kazanım ve konulara ilişkin STEM etkinliklerinin geliştirilerek ders kitaplarında yer verilmesi sağlanabilir.

Ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin incelenmesi sonucunda farklı yayınlara ait kitaplarda STEM olarak nitelendirilebilecek etkinliklerin farklı başlıklarla verildiği, bu konuda bir ortaklığın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm ders kitaplarının başlangıcında mühendislik tasarım döngüsü ve değerlendirme rubriğine yönelik bilgilendirmelerin bulunduğu görülmektedir. Etkinlik yapılarının açık uçlu/kapalı uçlu olma, sunum ve pazarlama stratejilerini içermeye/içermeme durumlarına göre farklılaştığı; ortak olarak hepsinin mühendislik tasarım döngüsünü takiben yapılmasının beklendiği belirlenmiştir. Fakat etkinlik yapılarının mühendislik tasarım döngüsünün takibine uygun olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte çoğu etkinliğin bir problem durumuna sahip olmadığı, alternatif çözümler için fırsat sunmadığı, en az bir STEM disiplinin eksik olduğu, ürün odaklı ve değerlendirme bakımından yetersiz yönergelerle sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızdaki öğretmen görüşleri de bu sonuçları destekler nitelikte fen alanının baskın olduğu diğer disiplinlerin ise en az birinin eksik olduğu yönündedir. Tezcan (2019) da bu sonuçlar ile örtüşür biçimde fen bilimleri ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin STEM yaklaşımına uygun hazırlanmadığını ifade edilmiştir. Buna karşın Arslan (2020) ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM yaklaşımına uygun olduğunu ifade etmiştir. Fakat Breiner vd. (2012) tarafından STEM öğretiminin disiplinlerin yetersiz dahil edildiği, gerçek yaşam problemlerinden yoksun bir biçimde uygulanmasının yetersizliği vurgulanmıştır. STEM etkinlikleri gerçek yaşam problemlerini içermeli, bu problemler birden fazla çözüme açık ve esnek olacak biçimde yapılandırılmalı, çözümlerin prototipe dönüşmesi bir planlama sürecini içermeli ve tasarımların test edilerek geliştirilmesi sağlanmalıdır (Akgündüz, 2018; Çepni, 2018). İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerde bu özelliklere rastlanmamıştır.

STEM etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik ise sınıf düzeylerinde ortak olarak “değerlendirme” boyutunun yetersiz olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme ile ilgili olarak ders kitaplarında kitap başlangıcında bir rubriğe yer verilmiştir ve bu rubrik ürün değerlendirme odaklıdır. Bu konuda çalışmamızdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde değerlendirme için yönergenin olmadığı, rubriklerin hazırlanabileceği, süreç ve ürün değerlendirmenin, akran ve öz değerlendirmenin yapılabileceği, işbirlikli öğrenmenin uygulanabileceği öneriler arasında yer almaktadır. STEM uygulamalarında sonuçtan çok öğrenme sürecine odaklanan çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını gerektirmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Odabaşı, 2018). Yapılan inceleme sonucu bu rubriğin STEM etkinliklerini değerlendirme bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar da ders kitaplarındaki STEM etkinliklerinin değerlendirme bakımından yetersiz olduğunu ifade ederek bu sonucu desteklemektedir (Tezcan, 2019; Tozlu vd., 2019).

Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanma durumları incelendiğinde, bu etkinliklerin öğretmenlerin çoğu tarafından bazen uygulandığı; bir kısmının ise ya hiç uygulamadığı ya da sıklıkla uyguladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Tezcan (2019) da ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin %41,3’ünün ders kitabında yer alan STEM etkinliklerini derslerinde uyguladıklarını, %44,4’ü bazı etkinliklere derslerinde yer verdiklerini, %14,3’ü ise etkinlikleri derslerinde kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler STEM uygulama nedenlerini etkinliklerin zihinsel tasarım süreçlerini geliştirme, disiplinlerarası fayda sağlaması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, motivasyon sağlaması,

çoklu zekaya hitap etmesi olarak sıralamaktadırlar. Bunun yanında uygulamama nedenlerini ise zaman yetersizliği, etkinliklerin zayıf olması, malzeme yetersizliği, öğretmenlerin bakış açısı, sınıf yönetiminin zor olması, etkinliklerin merak uyandırıcı olmaması ve sınav sistemi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin STEM etkinliklerini uygulama ile ilgili öğretmen yeterliği, malzeme temini ve zaman konusunda kaygılarının olduğu bilinmektedir (Eroğlu ve Bektaş, 2018; Özbilen, 2018). Bu kaygılarla birlikte ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olmasının da öğretmenlerin bu etkinlikleri kullanmamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Kahveci (2020), ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin STEM yeterliklerini karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini kullanma durumlarına yansıdığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerini öğretmenlerin yarısının hiç uygulamadığı, diğer yarısının büyük kısmının ise bazen uyguladığı belirlenmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimde mevcut STEM etkinliklerinin süreç takibi, değerlendirme ve ödevler ile uygulanabilirliğinin sağlanabileceğini belirtmiştir. STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde uygulanabileceğini ancak geliştirilmesini gerektiğini düşünenler ise Web 2.0 araçlarının kullanılıp, etkinliklerin bireyselleştirilip, dijital araçlarla zenginleştirilip, video ve görsellerle desteklenip, ön hazırlıklar yapılarak geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Özdemir (2021), uzaktan eğitimde STEM etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin ders öncesi fazla hazırlık gerektirmesi nedeniyle bu uygulamayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin doğrudan uygulanmadığı, öğretmenin ek hazırlık yapma gereksinimi duyduğu söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimde STEM etkinliklerini uygulama yüzdeleri azalmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin uzaktan eğitime uygun olmayışı ifade edilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada ifade edilen şekilde etkinliklerin dijital araç ve ortamlarla desteklenmesi gerektiği alan yazında da ifade edilmiştir (Chen vd., 2018; Ardissonne vd., 2019). Özbilen (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde kullanılacak MEB içeriklerinin STEM eğitimi için eksik olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin STEM yaklaşımına uygun olarak yeniden düzenlenmesinin ve uzaktan eğitime uygun etkinlik ve içeriklerin geliştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Bu çalışma ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin kitaplar ve öğretmen görüşleri ile incelenmesi ile sınırlıdır. Aynı etkinlikler sınıf ortamında gözlemlenerek değerlendirilebilir.
- Bu çalışma İstanbul’ da çalışan on kişilik fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu çalışma daha büyük bir katılımcı grubu ile tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

- Ders kitaplarında yer alan STEM etkinlikleri Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ile örtüşecek şekilde her konu için en az bir etkinlik sunulacak şekilde düzenlenebilir.
- Farklı yayınlara ait ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin ortak başlık ve etkinlik yapısı ile verilmesi sağlanarak kaynaklarda ortaklık sağlanabilir.

- Ders kitaplarında yer alan STEM etkinlikleri alan yazında belirtilen STEM etkinliklerinin bulundurması gereken nitelikler göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir.
- STEM etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilerek ders kitaplarına eklenebilir.
- Ders kitaplarında yer alan STEM etkinliklerinin uzaktan eğitimde uygulanabilmesi için EBA benzeri platformlar üzerinden materyaller geliştirilebilir.
- STEM etkinliklerinin kullanılma durumlarını artırmak amacıyla Öğretim Programı içerisinde ve ders kitabında etkinliğe ayrılacak süre belirtilebilir. Bu süre Bilim Uygulamaları dersi ile desteklenebilir.
- Öğretmenlerin STEM etkinlikleri ile ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2018). STEM eğitiminin kuramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi. *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi* içinde. Anı Yayıncılık.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner T. & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Altunel, M. (2018). *STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler*. [https://www.academia.edu/38035562/STEM Eğitimi ve Türkiye Fırsatlar ve Riskler](https://www.academia.edu/38035562/STEM_Eğitimi_ve_Türkiye_Fırsatlar_ve_Riskler)
- Ardissone, A. N., Oli, M. W., Rice, K. C., Galindo, S., Urrets-Zavalía, M., Wysocki, A. F., Triplett, E. W., & Drew, J. C. (2019). Successful integration of face-to-face bootcamp lab courses in a hybrid online STEM program. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v20i3.1769>
- Arslan, Y. (2020). *5. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının STEM yaklaşımı bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/608198>
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M. ve Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships: What is STEM? *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
- Burns, A., Holford, P., & Andronicos, N. (2020). Enhancing understanding of foundation concepts in first year university STEM: Evaluation of an asynchronous online interactive lesson. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1712426>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Çepni, S. (2018). Tasarım temelli fen eğitimi ve probleme dayalı STEM uygulamaları. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi içinde*. (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, B., Bastedo, K., & Howard, W. (2018). Exploring design elements for online STEM courses: Active learning, engagement & assessment design. *Online Learning*, 22(2), 59-75.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5.baskı). (M.Bütün & S.B.Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çınar, S., Pırasa, N. & Sadoğlu, G. (2016). Views of science and mathematics preservice teachers regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1479-1487.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM Education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 4(3), 43-67.
- Flowers, L.O. (2011). Exploring HBCU student academic self-efficacy in online STEM courses. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 139-145.
- Gelbal, S., & Kelec, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Kahveci, S. (2020). *Fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri, FeTeMM (STEM) yaklaşımı ve okunabilirlik yönlerinden analizi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Keselman, A. (2003), Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *J. Res. Sci. Teach.*, 40, 898-921. <https://doi.org/10.1002/tea.10115>
- Kırkık K., ve Kırkık, A.,P.,(2018). The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(2).
- MEB. (2016). *MEB STEM eğitimi raporu*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7, ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academy Press.
- Odabaşı, Ş. Y. (2018). STEM için ölçme ve değerlendirme. K. A. Kırkık & E. Aydın (Eds.). *Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı içinde*. Eğitim Yayınevi.
- Okulu, H. Z., & Oguz-Unver, A. (2021). The development and evaluation of a tool to determine the characteristics of STEM activities. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 6.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010a). *Measuring innovation: A new perspective - online version*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_41462537_41454856_44979734_1_1_1_1,0.html
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özdemir, E. B. (2021). Views of science teachers about online STEM practices during the COVID-19 period. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 854-869.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., Jong, T.D., Riesen, S.A., Kamp, E.T., Manoli, C., Zacharia, Z.C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Poyraz, G. T. (2018). *STEM eğitimi uygulamasında Kayseri ili örneğinin incelenmesi ve uzaktan STEM eğitiminin uygulanabilirliği*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Prima, E. C., Oktaviani, T. D., & Sholihin, H. (2018). STEM learning on electricity using arduino-phet based experiment to improve 8th grade students' STEM literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013, 012030. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012030>
- Ragusa, G. (2013). STEM literacy and textbook biases in K-12, 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) içinde. (ss. 1317-1322).
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Tezcan, G. (2019). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi ve öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Topçu, M. S., & Gökce, A. (2018). STEM ve mühendislik. K. A. Kırkıç & E. Aydın (Ed.). *Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde. (ss. 80-94). Eğitim.
- Tozlu, İ., Gülseven, E., & Tüysüz, M. (2019). FeTeMM eğitime yönelik etkinlik uygulaması: Kuvvet ve enerji örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 869-896.
- Wang, T., Ma, Y., Ling, Y., & Wang, J. *Integrated STEM in high school science courses: An analysis of 23 science textbooks in China*, *Research in Science & Technological Education*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zi-Yu Liu, Chubarkova, E., & Kharakhordina, M. (2020). Online technologies in STEM education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15, 20.



Aile Hekimliği Performans Sisteminin İstatistikî Bölge Düzeyinde Etkinlik Analizi İle Değerlendirilmesi

Evaluation Valuation Of Family Medicine Performance System On The Statistical Regional Efficiency Analysis

Aslı KÖSE*

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr.Öğretim Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Gümüşhane University, Turkey

asl_kse@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8044-6592>

Makale geliş tarihi / First received : 30.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted :18.09.2022

303

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalede kullanılan veriler istatistik yıllıklarından derlenmiş olup etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

Atıf bilgisi / Citation

Köse, A. (2022). Aile Hekimliği performans sisteminin istatistikî bölge düzeyinde etkinlik analizi ile değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 303-323.

ÖZ

Toplumun sağlık statüsünü yükseltmek için aile hekimliği önemli bir role sahiptir. 2011 yılında tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan aile hekimliği ile koruyucu sağlık hizmetlerine ulaşılabilirlik hedeflenir. Bu çalışma aile hekimliği performans sisteminin istatistik bölge düzeyinde etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla istatistik bölgelerin aile sağlığı hizmetleri ile ilişkili 1 girdi ve 6 çıktı değişkenine veri zarflama analizi uygulanmıştır. Yöntem olarak Charnes, Cooper ve Rhodes tarafından geliştirilen girdi yönelimli model kullanılmıştır. Analizler EMS paket program ile yapılmıştır. 2012-2019 yıllarını kapsayan çalışmada kullanılan veriler Sağlık İstatistik Yıllıklarından elde edilmiştir. Bölge ve yıllara göre etkin olma ya da olmama durumunun değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. 2012-2019 yılları arasında İstanbul, Batı Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin aile hekimliği performansı etkin değildir. 2013-2016 yılları arasında Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz bölgelerinin etkin olduğu belirlenmiştir. Aile hekimliği sisteminin etkinliği ve bölgesel farklılıkları azaltacak düzeyde kaynakların etkin kullanımını sağlayacak iyileştirmelere ihtiyaç vardır. Sağlık hizmetlerinde etkinsizlik yaşanan bölgelerdeki aile hekimleri kaynakların etkin yönetimini hedefleyen eğitim programları ile desteklenebilir. Aile hekimi sayısının yetersiz olduğu bölgelere yönelik uygulanacak finansal destekler ile aile hekimi uzmanlığının tercih edilmesi teşvik edilebilir.

Anahtar kelimeler

Aile Hekimliği, İstatistik Bölge, Veri Zarflama Analizi

ABSTRACT

Family medicine plays an important role in raising the health status of the society. With family medicine, which started to be implemented all over Turkey in 2011, accessibility to preventive health services is aimed. This study was evaluated the effect of the family medicine performance system at the statistical region level. For this purpose, data envelopment analysis was applied to one input and six output variables related to family health services of statistical regional. Model was used which is developed by Charnes, Cooper and Rhodes. Analyzes were made with the EMS package program. Data used in the study covering the years 2012-2019 accessed from the Health Statistical Yearbooks. It has been determined that the status of being effective or ineffective varies according to the region and years. The family medicine performance of Istanbul, West Anatolia, Middle East Anatolia and Southeast Anatolia regions are not effective between 2012-2019. It was determined that the Eastern Black Sea and Western Black Sea regions were effective between 2013-2016. The performance of the West Marmara region was determined to be effective in all years except 2014 and 2018. There is a need for improvements that will ensure the efficiency of the family medicine system and the effective use of resources at a level that will reduce regional differences. Family physicians in regions where there is inefficiency in health services can be supported with training programs aimed at effective management of resources. With the financial support to be applied for regions where the number of family physicians is insufficient, preference of family physician specialization can be encouraged.

Keywords

Family Medicine, Statistical Regional, Data Envelopment Analysis

GİRİŞ

Sağlık reformları temel sağlık hizmetlerinin ulaşılabilirliğini sağlayarak toplumun sağlık statüsünü yükseltmeyi amaçlar (Başol & Işık, 2015, s.20). 2003 yılından itibaren Türkiye’de sağlık alanında reform çalışmaları kapsamında sağlıkta dönüşüm programı uygulanmaktadır. Güçlendirilmiş temel sağlık hizmetleri ve aile hekimliği bu programın bileşenlerinden biridir (Yılmaztürk, 2013, s. 180). Güçlü birinci basamak sağlık hizmetlerine sahip sağlık sistemlerinde sağlık sorunlarına hızlı çözüm üretilmekte, 2. ve 3. basamak sağlık hizmetlerine sevk oranları azalmaktadır. Ayrıca araştırmalarda birinci basamağın geliştirilmesinin ekonomik ve klinik başarı olarak daha etkin sağlık bakımı sağladığı belirtilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi tedavi hizmetlerine odaklanan sağlık hizmeti üretim yapısına sahip ve aile hekimi sayısı yetersiz olan ülkelerde hasta izleminin yetersizliği temel sağlık hizmetlerine erişim probleminin yaşanmasına ve sağlık giderlerinin maliyetinin yükselmesine neden olmaktadır (Ayhan Başer vd., 2015, s.26). Türkiye’de 2002 yılında sağlık hizmetlerinde uygulanmaya başlanan istatistik bölge düzeyindeki planlamalarla sağlık hizmetlerine erişimde bölgesel farklılıkların azaltılması ve kaynakların eşit dağılımı sağlanarak toplumun sağlık hizmetlerine erişim artışı hedeflenmiştir (Boyacı, 2021, s.360).

Türkiye’de sağlık hizmetinin güçlendirilmesine yönelik uygulamalardan biri de aile hekimliği uygulamasıdır (Ayhan Başer vd., 2015, s.30). 2005 yılında Düzce ilinde başlayan aile hekimliği pilot çalışması 2010 yılından itibaren yaygınlaşmış ve 2011 yılında tüm Türkiye’de uygulanmaya başlamıştır (Aktürk & Set, 2010, s.6). Aile hekimi, sorumlu olduğu nüfus kapsamında bireyleri yalnızca hastalık anında ihtiyaç duyulmayan, sağlıklı olma durumunda da hastalık risklerine karşı bilgilendiren ve bireyin sağlık statüsünü izleyen, psiko-sosyal çevre şartlarını değerlendiren ve buna yönelik tedavi planına katılımını teşvik eden sağlık profesyoneli olarak tanımlanabilir.

Türk sağlık sisteminde sağlık çalışanlarının motivasyonlarını sağlamak ve özendirmek amacıyla sağlık kurumlarında performansa dayalı ödeme sistemi uygulanmaktadır. 2004 yılından beri uygulanan bu ödemenin kapsamı sağlık kurumu türü, sağlık çalışanının ünvanı, hizmet yılı gibi kriterlerine göre değişkenlik gösterdiğinden sağlık çalışanlarının iş barışı ve adalet algısının olumsuz etkilendiği araştırmalarla belirlenmiştir (Çakır & Sakaoğlu, 2014, s.10; Kart, 2013, s.112; Kablay, 2014, s.90). Aile hekimliği performans sisteminde aile hekimi ve aile sağlığı çalışanının yararlandıkları ödeme miktarı performans kriterlerine ulaşma düzeyine bağlı olarak farklılık gösterir.

Ulusal literatürde aile hekimliği uygulaması ile ilgili araştırmaların çoğunlukla hasta ve çalışan memnuniyeti odaklı, etkinlik analizinin yapıldığı araştırmaların ise seçilen il bazında ulaşılan verilere göre ya da seçilen parametrelere göre (çoğunlukla girdi değişkeni nüfus başına düşen aile hekimi sayısı, çıktı değişkeni kişi başı hekime başvuru oranı gibi) istatistik bölge düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir (Aktaş & Çakır, 2012, s. 21; Baltacı vd., 2014, s.14; İlgün & Şahin, 2020, s.120; Özdemir, 2020, s.240; Uysal & Devebakan 2017, s. 287-305). Ayrıca araştırmalardan yakın dönem verilerini kapsayanlar kısıtlı sayıdadır (Kar & Özer, 2020, s.330; Keskin, 2018, s.180). Veri zarflama analizi yönteminin istatistik bölge düzeyinde etkinlik analizinin yapıldığı araştırmalarda seçilen değişkenler ameliyat sayısı, yatarak tedavi gören hasta sayısı gibi tedavi hizmeti odaklıdır (Çilhoroz, 2021, s. 560 ; Erol & Güneş, 2014, s.15; Ergülen vd., 2020, s.5; Öksüzkaya, 2017, s. 285). Koruyucu sağlık hizmeti gösteregelerinden aile

hekimliği performans parametrelerinin seçildiği ve değerlendirildiği 8 yılı kapsayan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sağlık istatistik yıllıklarından aile hekimliği performans kriterlerini kapsayan tüm verileri içermesi ve yakın dönemini kapsamaması nedeniyle alan yazındaki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Türkiye’de aile hekimliği performans sisteminin istatistik bölge sınıflandırma düzeyinde etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veri zarflama analizi ile 2012-2019 yılları arasında aile hekimliği performans kriterlerinden aşılama ve izlem oranlarının istatistik bölge düzeyinde etkin olma ve olmama durumları değerlendirilmiştir. Bölge ve yıllara göre aile hekimliği performansının etkin olma ve olmama durumunun değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Türkiye’de Aile Hekimliği ve Performans Sistemi

Toplumun sağlık statüsünü yükseltmek için aile hekimliği önemli bir role sahiptir (Uğurlu vd., 2012, s.5). 2020 yılı verilerine göre kişi başı hekime müracaatın %3’ü aile hekimliğine yapılmıştır (Sağlık İstatistikleri Haber Bülteni, 2020). 2019 yılına göre 2020 yılında sırasıyla aile hekimliği birim sayısı 26.476’dan 26.594’e, aile hekimliği merkezi sayısı 7997’den 8105’e yükselmiştir (Sağlık İstatistik Yıllığı, 2019). Aile hekimliği uzmanlarının sağlığı geliştiren, sorunları önleyen ve kanıta dayalı tıptan yararlanarak sağlık hizmeti sunmaları beklenmektedir (Akdeniz vd., 2010, s.30). Türkiye’de birinci basamağın temel sorunları yetersiz sağlık insan gücü, aile hekimi başına düşen nüfus oranının fazlalığı, multidisipliner çalışmanın azlığı, zorunlu sevk zincirinin uygulanmaması, aile hekimliği hizmetinin mesai saati anlayışı ile sunulmasıdır (Akman, 2014, s.75). Ayrıca aile hekiminden memnun olmayan kişilerin aile hekimlerini değiştirme hakkına sahip olması da aile hekimliği sisteminin başarısızlığına neden olmaktadır (Bankur, 2016, s.70). Aile hekimliği sistemi ile hedeflenen bu hizmetten yararlanan kişi ya da kişilerin sadece hastalık durumunda değil sağlıklı olma durumunda da bu kişileri iyi tanıyan aile hekimleri tarafından sağlık hizmetine ulaşılabilirliklerini sağlamaktır. Aile hekimliği değiştirme uygulaması ile kişi ya da kişilerin aile hekimlerini değiştirmeleri aile hekimlerinin hastalık/ sağlık takibini zorlaştırmaktadır. 2010 yılında 104 aile hekiminin katılımı ile yapılan bir araştırmada aile hekimlerinin yeniden tercih hakları olsa aile hekimliğini seçmeyeceklerini belirtmişlerdir. (Aktaş ve Çakır 2012, s. 21). Ayrıca farklı bir araştırmada aile hekimliği nüfus başına fazla kişinin düşüyor olması hekim ve hasta açısından memnuniyetsizlik nedenidir. (Baltacı vd 2014, s. 14).

2019 yılında yapılan bir araştırmada İstanbul, İzmir, Adana, Ankara, Bursa, Antalya büyükşehirlerinde acil servislere yapılan başvuruların çoğunluğunun mesai saatleri dışında ve gerçekte acil gerektirmeyen durumlarda yapıldığı belirlenmiştir (Sumer vd., 2019). Aile hekimliği sistemine getirilecek mesai düzenlenmesi hastanelerin acil servis iş yüklerini azaltabilir ve gerçek acil vakaların sağlık hizmetine daha hızlı ulaşılabilirliği sağlanabilir. Aile hekimliği sistemine mesai saati uygulamasının getirilebilmesi için aile hekimi sayısının artırılması ile aile hekimi başına düşen nüfus oranının azalması mümkün olacaktır. Ayrıca yapılan bir başka araştırmada ise aile hekimlerine bağlı nüfusun fazlalığının sevk zincirinin uygulanmasını engellediği belirtilmektedir (Bulut & Uğurluoğlu, 2018, s.120). Aile hekiminin hizmet sunduğu nüfusun yoğunluğu bu hizmetten yararlananlara yeterli sürenin ayrılmasına neden olmaktadır. Bu durum aile hekimliğinin sağlık kurumlarına başvuru

sürecinde ilk başvuru birimi olarak tercih edilmemesinde etkilidir. Zorunlu sevk zinciri uygulaması ile sağlık hizmetlerinde maliyetin düşük olduğu birinci basamakta başvuruların çoğunluğunun cevaplandırılması sağlık harcamaları açısından da maliyet baskısını azaltacaktır. Aile hekimliği farklı ülkelerde hekim olmayan profesyoneller tarafından da sunulmaktadır. ABD’de yaygın olan pratisyen hemşirelik ve hekim yardımcılığı, Batı Avrupa, Kanada, Hindistan, Rusya, Sahra-altı ve Doğu Afrika’da yaygın olan toplum sağlıkçıları, sağlık memurları, hekim olmadıkları halde tanı ve tedavi hizmeti veren diğer sağlık profesyonelleridir. Araştırmalarda mesleki beklentileri pratisyen hekimlerden farklı olan bu profesyonellerin sunduğu sağlık hizmetinden daha fazla memnuniyet duyulduğu belirtilmektedir (Hayran, 2015). Türkiye’de aile hekimi istihdam modelinde iki model uygulanmaktadır. Bunlardan biri uzman aile hekimi diğeri ise pratisyen hekimin aile hekimliği eğitimi alarak aile hekimi olarak istihdam edilmesidir. Ankara ilinde aile hekimliği sisteminin değerlendirildiği bir araştırmada pratisyen hekimlere göre uzman aile hekimlerinin daha fazla olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir (İlgün & Şahin, 2016, s.120).

Aile hekimliği performans sisteminde aile hekimlerine kayıtlı olan kişilere sunulan gebe ve bebek izlem, aşı, mobil hizmetler aile hekiminin performans puanı olarak hesaplanır ve ücretlendirilir (Görmüş, 2015, s. 30). Aile hekimliği birimlerinde görev yapan personelin performans ücreti ödemelerinde kullanılmak üzere hizmet sunulan gruplara göre katsayılar belirlenmiştir. Aile Hekimliği Uygulama Yönetmeliği’nde yer alan katsayılar gebeler için (3), 0-59 ay bebekler için (1,6), 65 yaş ve üzeri kişiler için (1,6), cezaevindeki tutuklu ve hükümlüler (2,25) ve diğer kişiler için (0,79)’dur. Performans ödemelerinde hedeflere ulaşılmaması durumunda performans ücretlerinde %20’ye varan kesinti uygulanmaktadır (Sumer vd., 2019). Aile hekimliği performans sisteminin değerlendirildiği araştırmalarda aile hekiminin performansının yerleşim bölgesi ve nüfusun sosyo-demografik niteliğine göre değiştiği, aile hekimlerinin performanslarının ise başarılı ve başarısız olarak sınıflandırıldığı belirlenmiştir (Karaman & Kazan, 2015, s.10; Taşlıdere vd., 2017,s.80).

Aile hekimliği uygulaması ile temel sağlık hizmetlerinin güçlendirmesi hedeflenmiş olsa bile bu durum yalnızca aile hekimlerinin performansına bağlı değildir. Bireylerin koruyucu sağlık hizmetlerine yönelik farkındalıkları aile hekimliği tarafından sunulan sağlık hizmetlerine katılımı desteklemektedir. Aile hekimliği tarafından sunulan sağlık hizmetlerinden biri olan çocukluk çağı aşıların uygulamasına katılmayan ebeveynin kararı ise yalnızca aileyi değil toplumu da etkilemektedir. Aşı reddi aşılama oranlarını düşürerek önlenemez bulaşıcı hastalıkların yayılmasına neden olur (Çıtak & Aksoy, 2020, s.16). Ayrıca aile hekimliği performans kriterlerinden biri olan aşı izlem kriterinde aşı reddi aile hekimlerinin performans ücretlerinin düşmesine neden olur. Bu durum Türkiye’de yüksek aşı oranlarını sağlamak amacıyla zorunlu (kanun kaynaklı) tedbirlerle birlikte aile hekimleri için olumsuz mali düzenlemelerin uygulandığını göstermektedir (Avcı, 2017).

Türk sağlık sisteminde olduğu gibi diğer ülkelerin sağlık sistemlerinde artan sağlık harcamaları sağlık alanındaki kaynakların etkili kullanımını gerektirmektedir. Sağlık hizmeti üreten sağlık kurumlarının etkinliğini ölçmek temel düzeyde daha iyi sağlık hizmetlerinin sağlanmasına yol açabilir. Sağlık alanında etkinlik ölçümünün yapıldığı nicel yöntemlerin kullanımına olan ilgide son yıllarda bir artış görülmüştür (Emrouznejada & Yang, 2018, s.5). Aile sağlığı hizmetlerinin bölgesel düzeyde etkinliğinin ölçüldüğü bir araştırmada bu merkezlerin performanslarının artırılmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Anastasios vd.,

2021, s. 1340). Farklı bir araştırmada bu merkezlerde çalışan aile hekimlerinin tıp fakültelerinde performans ölçümüne yönelik eğitim almalarının ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Lee, 2013, s. 854). Birey ve toplumun etkili ve hakkaniyetli sağlık hizmetine ulaşabilmesi, aile hekimliği uzmanının rolüyle sağlanan ve güçlendirilen sağlık sistemi ile sağlanabilir (Ezat, 2016, s.21).

Aile hekimliği etkinlik analizinin yapıldığı araştırmalarda etkinlik ölçümünde kullanılan modellerin sağlık hizmetlerine erişimde yaşanacak eşitsizliklerin belirlenmesinde, bölgelerarası sağlık eşitsizliklerinin nedenlerinden biri olarak aile hekimliğine ayrılan kaynakların etkin kullanılmayışı, sağlık politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanmasında hasta katılımının sağlanma gerektiği belirtilmiştir (Campos-Lucena vd., 2018, Dlouhý, 2018, Ding vd., 2018, Stefko 2018, Zhang vd., 2018).

2.2. Veri Zarflama Analizi

Veri zarflama analizi, çok girdili ve çok çıktılı bir üretim sürecini değerlendirebilme ve üretim ekonomisinin teorik altyapısıyla uygun etkinlik bileşenlerini belirleyebilme yeteneğindedir (Tarım, 2004, s. 240). Bu analiz karar alma birimindeki etkinsizlik nedenlerini belirler. Karar birimleri arasında minimum girdi ile maksimum çıktı elde ederek karar birimlerinin etkinlik skoru belirlenir (Temür & Bakırcı, 2008). Sağlıkta benzer girdileri kullanıp benzer çıktıları üreten hizmet sunucuları karar birimi olarak değerlendirilir. Veri zarflama analizi karar biriminin etkinliğini ağırlıklı çıktıların ağırlıklı girdilere oranını hesaplayarak belirlemektedir. Sağlık hizmetlerinde etkinliğin ölçülmesinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri girdi ve çıktı kavramlarının tanımlanmasında yaşanmaktadır (Çakmak vd., 2009, s.30). Sağlık sektörü hastalıkların önlenmesi, uzun yaşam beklentisi gibi nihai çıktılara sahiptir. Dolayısıyla sağlık hizmetlerinin sunumu ile elde edilen çıktılar diğer sektörlerden farklıdır (Atılğan, 2012). PubMed, Medline Complete, Embase ve Web of Science veri tabanlarında vza etkinlik ölçümünün sağlık hizmetlerinde nasıl kullanıldığını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda veri zarflama analizinin sağlık ekonomisi alanındaki analizlerde kullanılması önerilmektedir (Zakowska & Godycki-Cwirko, 2020, s. 150).

Veri zarflama analizinde homojen oldukları kabul edilen karar birimleri kendi aralarında karşılaştırılır. En iyi gözlem etkinlik sınırı olarak kabul edildikten sonra, diğer gözlemler bu etkin gözleme göre değerlendirilir. Dolayısıyla etkinlik sınırı, varsayılan bir durum değil; gerçekleşen bir gözlemdir. Etkinlik skorları 1'e eşit olan karar birimleri "etkin" 1'den farklı olan karar birimleri de "etkinsiz" olarak değerlendirilir (Sezen & Gök, 2009, s. 400). Veri zarflama analizi modeli girdiye ve çıktıya yönelik olarak iki yönlü kullanılabilme özeliğine sahiptir. Girdi odaklı modeller en etkin çıktı bileşimini belirlemeyi, çıktı odaklı model ise en fazla ne kadar çıktı bileşimi elde edilebileceğini araştırır. Veri zarflama analizinde seçilecek model girdi ve çıktı üzerindeki denetime göre değişir. Karar vericinin girdi üzerinde denetimi mevcutsa girdiye yönelik, çıktı üzerinde denetimi var ise çıktıya yönelik modeller tercih edilir (Gülsevin & Türkan, 2012, s.7). Veri zarflama analizi kullanılan koruyucu sağlık hizmetlerinin değerlendirildiği araştırmalarda genellikle girdi değişkeni olarak sağlık insan gücü sayısı çıktı değişkenleri olarak gebe, çocuk, bebek izlem sayıları alınmıştır. Tedavi hizmeti sunan hastanelerin değerlendirildiği araştırmalarda genellikle girdi değişkeni olarak sağlık insan gücü ve yatak sayısı, çıktı değişkenleri olarak ameliyat sayısı, hasta sayısı, yatış süresi seçilmiştir (Keskin, 2018, s.180; Öztürk, 2017; Uyar & Şahin, 2015, s.5).

YÖNTEM

Çalışmada aile hekimliği başına düşen nüfus azaltılarak gebe, çocuk, bebek izlem sayıları, aşılama oranlarının artışı hedeflendiğinden girdi yönelimli ölçüğe göre sabit (CRS) getiri modeli kullanılmıştır. Modelin analizinde EMS paket programdan yararlanılmıştır. Değerlendirme sonuçlarında yüzde olarak etkinlik skorları %100 olan istatistik bölgeler etkin, % 100'den küçük olan istatistik bölgelerin ise etkin olmadığı belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen sonuçlar nispi etkinlik olarak değerlendirilmemelidir (Temür ve Bakırcı, 2008, s.30). Veri zarflama analizinde önemli kriterlerden biri karar verme birim sayısıdır. Bu çalışmada Türkiye genelinde uygulanan aile hekimliği sisteminin etkinliğini değerlendirme amaçladığından Türkiye'de yer alan 12 istatistik bölge karar verme birimi olarak belirlenmiştir. Bu bölgeler Akdeniz, Batı Karadeniz, Batı Anadolu, Batı Marmara, Doğu Karadeniz, Doğu Marmara, Ege, Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Orta Anadolu ve İstanbul'dur. Bir veri zarflama analizi için seçilen girdi sayısı (m) ve çıktı sayısı (p) ise en az (m+p+1) tane karar birimi araştırmanın güvenilirliği açısından gerekli bir kısıttır. Araştırma bu yönü ile kısıtlılık taşımamaktadır. Karar birimlerinde değişikliklerin izlenerek hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi amacıyla performans ölçümü yapılmalıdır. Özellikle performans ölçümlerinin bölge düzeyinde yapılması değerlendirilmelere pozitif katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Deidda vd., 2014, s.130).

Bu amaçla 2011 yılında Türkiye'yi kapsayacak şekilde yaygınlaştırılan aile hekimliği uygulamasının 12 İstatistik bölge düzeyinde 2012-2019 (2020 yılına ait verilerin henüz kısıtlı olarak haber bülteni şeklinde yayınlanması nedeniyle) yıllarını kapsayan istatistik yıllıklarından ulaşılan aile hekimliği ödeme kriterlerinde yer alan değişkenlere göre veri zarflama analizi yapılmıştır.

Tablo 1. *Araştırmada Kullanılan Değişkenler*

Girdi Değişkeni	Açıklama
Aile Hekimliği Birimi Başına Düşen Nüfus (AH)	Aile hekimliği birimi başına düşen nüfus
Çıktı Değişkenleri	Açıklama
Gebe İzlem (G)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam gebe izlem sayısı
Bebek İzlem (B)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam bebek izlem sayısı
Çocuk İzlem (C)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam çocuk izlem sayısı
Beşli Karma Aşı (DaBT+İPA+HİB) (d)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam Beşli Karma aşı sayısı
HBV3 (Hepatit B) Aşısı (h)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam Hepatit B aşısı sayısı
KKK (Kızamık, Kabakulak, Kızamıkçık) Aşısı (k)	Aile hekimliği birimleri tarafından bir yıl içerisinde yapılan toplam KKK aşısı sayısı

Tablo 1'de araştırmada kullanılan değişkenler ve açıklamaları yer almaktadır. Aile hekimliği birimlerinde üretilen koruyucu sağlık hizmetleri kapsamında izlem (gebe, bebek ve çocuk

izlem) ile aşılama (Beşli Karma aşı, Hepatit B aşısı, Kızamık, Kabakulak, Kızamıkçık aşısı) faaliyetleri yer alır. Girdi değişkeni olarak aile hekimliği birimi başına düşen nüfus, çıktı değişkenleri olarak gebe, bebek ve çocuk izlem, Beşli Karma Aşı (DaBT+İPA+HİB), HBV3 (Hepatit B) Aşısı, KKK (Kızamık, Kabakulak, Kızamıkçık) aşısı seçilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2’de araştırmada kullanılan değişkenlerin korelasyon analizi değerleri yer almaktadır. Aile hekimliği birim başına düşen nüfus ile KKK aşılama oranları arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmiştir. İzlem değişkenlerinden gebe izlem ile bebek ve çocuk izlem arasında, aşılama değişkenlerinde ise beşli karma aşılama ile HBV3 ve KKK aşılama arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bebek izlem ile HBV3 aşılama değişkenleri arasında ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin Korelasyon Analizi

Değişken		AH	Gebe İzlem	Bebek İzlem	Çocuk İzlem	Beşli Karma Aşılama	HBV3 Aşılama	KKK Aşılama
		Birim Başına Düşen Nüfus						
AH	r	1	-0,194	-0,267	-0,110	0,004	-0,115	,871**
Birim Başına Düşen Nüfus	p		0,545	0,402	0,733	0,990	0,721	0,000
Gebe İzlem	r	-0,194	1	,802**	,874**	0,367	0,341	0,229
	p	0,545		0,002	0,000	0,240	0,278	0,474
Bebek İzlem	r	-0,267	,802**	1	,952**	0,574	,657*	0,507
	p	0,402	0,002		0,000	0,051	0,020	0,093
Çocuk İzlem	r	-0,110	,874**	,952**	1	0,547	,597*	0,496
	p	0,733	0,000	0,000		0,066	0,040	0,101
Beşli Karma Aşılama	r	0,004	0,367	0,574	0,547	1	,946**	,824**
	p	0,990	0,240	0,051	0,066		0,000	0,001
HBV3 Aşılama	r	-0,115	0,341	,657*	,597*	,946**	1	,882**
	p	0,721	0,278	0,020	0,040	0,000		0,000
KKK Aşılama	r	,871**	0,229	0,507	0,496	,824**	,882**	1
	p	0,000	0,474	0,093	0,101	0,001	0,000	

(**) $p<0.01$, (*) $p<0.05$

(r) korelasyon katsayısı, (p) anlamlılık düzeyidir

Tablo 3’ de istatistik bölgelerin 2011-2019 yılları ve arasındaki ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Aile hekimliği birim başına düşen nüfus aile hekimliği birimi başına düşen nüfusun en yüksek ortalama İstanbul istatistik bölgesi olup $\bar{X}=3663.1$ (± 350.2), en düşük ortalama ise $\bar{X}=3198.3$ (± 230.4) Kuzeydoğu Anadolu bölgesidir. Gebe, bebek ve çocuk izlem oranlarında ortalamalar birbirlerine yakın değerlerdedir. Güneydoğu Anadolu bölgesi izlem oranlarında düşük ortalamalara (gebe izlem $\bar{X}=34.4$, bebek izlem $\bar{X}=31.2$, çocuk izlem $\bar{X}=30.2$), Batı Karadeniz bölgesi ise yüksek ortalamalara (gebe izlem $\bar{X}=39.3$, bebek

izlem $\bar{X}=41.2$, çocuk izlem $\bar{X}=37.7$) sahiptir. Aşılama oranlarında ise Ortadoğu Anadolu bölgesi ortalamaları (Beşli Karma aşılama $\bar{X}=94.4$, HBV3 aşılama $\bar{X}=94.2$, KKK aşılama $\bar{X}=92.5$) yüksek diğer bölgelere göre olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. İstatistik Bölgelerin Tanımlayıcı İstatistikleri

İstatistik Bölge	Ortalama (Ort) ve Standart Sapma (SS)	AH Birim Başına Düşen Nüfus	Gebe İzlem	Bebek İzlem	Çocuk İzlem	Beşli		
						Karma Aşılama	HBV3 Aşılama	KKK Aşılama
İstanbul	Ort	3663.1	35.1	34.9	33.3	95.8	95.6	95.7
	SS	350.2	46.6	40.2	46.8	2.8	2.8	3.4
Batı Marmara	Ort	3389.1	36.3	37.9	33.9	98.5	98.3	98.7
	SS	250.2	46.1	43.2	47.4	0.8	1.6	1,6
Ege	Ort	3336.3	35.9	36.4	33.8	98.6	98.4	96.8
	SS	157	46.2	40.7	47.1	1.3	1.7	2
Doğu Marmara	Ort	3455.7	35.9	36.9	33.5	97.7	97.4	96.8
	SS	189.4	46.5	42.4	46.9	1.3	1.6	1.3
Batı Anadolu	Ort	3494.3	35	37	33.7	98.2	98.1	98
	SS	245.8	45.2	42.7	47.2	0.9	1.4	1.7
Akdeniz	Ort	3357.7	35.4	36.5	33.1	98.4	98.2	98
	SS	246.3	46.1	41.8	46.2	1.3	1.7	1.5
Orta Anadolu	Ort	3225.6	35.4	37.6	33.5	97.5	97.4	96.8
	SS	181	46.3	42.9	46.8	1.5	1.6	1.6
Doğu Karadeniz	Ort	3334	35.3	37.5	33.8	96.1	97.5	97.5
	SS	163.7	46	42.2	47.1	5.5	1.8	1.9
Kuzeydoğu Anadolu	Ort	3198.3	34.5	34.2	31.3	94.5	95	93.2
	SS	230.4	45.8	40.1	44.1	2.9	2.3	3.4
Ortadoğu Anadolu	Ort	3425.3	34.9	33	30.4	94.4	94.2	92.5
	SS	287.2	46.4	38.4	43	2.3	2.2	3.1
Güneydoğu Anadolu	Ort	3425.4	34.4	31.2	30.2	96.1	95.8	96.4
	SS	273.7	45.9	35.3	42.2	2	1.6	2.2
Batı Karadeniz	Ort	3291.6	39.3	41.2	37.7	97.2	97.1	96.2
	SS	228.5	47.2	44.9	49	1.6	1.9	2.4

Tablo 4’de araştırmada kullanılan değişkenlere ait 2012-2019 yılları arasındaki ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. 2012-2019 yılları arasında aile hekimliği birimi başına düşen nüfusun en yüksek ortalaması 2011 yılında olup ortalaması $\bar{X}=3663.4$ (± 137.1) şeklinde gerçekleşmiştir. 2014 yılında gebe izlem ortalaması $\bar{X}=4.95$ (± 0.98), 2013 yılında bebek izlem $\bar{X}=8.98$ (± 0.87), 2015 yılında çocuk izlem $\bar{X}=2.27$ (± 0.24) en yüksek ortalamalara sahiptir. Aşılama oranları değerlendirildiğinde beşli karma aşıda en yüksek ortalama $\bar{X}=99$ (± 2.39), HBV3 aşıda $\bar{X}=98.1$ (± 2.31), KKK aşıda ise $\bar{X}=98.1$ ($\pm 1,47$)’dir.

Tablo 4. 2012-2019 Yılları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yıl	AH Birim Başına Düşen Nüfus		Gebe İzlem		Bebek İzlem		Çocuk İzlem		Beşli Karma Aşılama		HBV3 Aşılama		KKK Aşılama	
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS
2019	3125.7	78.1	4.70	0.52	8.5	0.24	2.20	0.16	97.5	2.93	97.4	2.87	96.3	3.79
2018	3367.5	158.2	4.80	0.53	8.7	0.25	2.10	0.15	97.1	2.44	97.3	2.57	95.6	3.39
2017	3161.3	116.4	4.60	0.41	8.52	0.25	2.18	0.16	96	2.23	96.0	2.23	95.3	2.83
2016	3279.5	241	4.81	0.54	8.44	0.30	2.16	0.08	97.2	2.41	97.2	2.41	97	2.62
2015	3570	182.2	4.87	0.62	8.34	0.85	2.27	0.24	99	2.39	98.1	2.31	97.2	2.95
2014	3581.2	163.9	4.95	0.98	8.43	0.80	2.27	0.22	96.4	2.19	96.2	2.3	94.7	2.83
2013	3610	151.6	4.36	0.04	8.98	0.87	2.29	0.13	98	0.90	97.9	1.16	98	1.47
2012	3603	150.9	4.09	0.43	8.69	0.64	2.18	0.29	97.6	1.92	97.4	2.15	96.6	2.53

Tablo 5' de ölçeğe göre sabit getiri (CRS) girdi modeline göre etkinlik skorları yer almaktadır. 2012-2019 yılları arasında İstanbul istatistik bölgesi aile hekimliği etkinlik analizine göre etkinsizdir. Batı Marmara bölgesi 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2019 yıllarında etkin bulunmuştur. Ege bölgesi 2012, 2016 yıllarında etkindir. Akdeniz bölgesi 2018, 2019 yılları arasında etkin olarak değerlendirilmiştir. Orta Anadolu bölgesi 2012, 2013, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında etkindir. Doğu Karadeniz 2013, 2014, 2015, 2016 yıllarında etkin olarak değerlendirilmiştir. Kuzeydoğu Anadolu 2013, 2017 ve 2019 yıllarında etkin bulunmuştur. Batı Karadeniz 2013, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında etkin olarak değerlendirilmiştir. 2012-2019 yılları arasında Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin etkin olmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 5. İstatistik Bölgelerin 2012-2019 Yılları Arasında Sabit Ölçeğe Göre Etkinlik Skor Dağılımları (%)

İstatistik Bölge	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
İstanbul	87.8	95.8	80.3	79.1	79.1	90.7	86.7	98.6
Batı Marmara	100	100	93.2	100	100	100	97.9	100
Ege	100	98.3	96.6	96.4	100	97.3	97.1	98.9
Doğu Marmara	96.8	94	92.7	93	96.5	95.2	90.7	95.6
Batı Anadolu	97.3	93.6	94.5	91.9	95.1	95.9	91.3	95.9
Akdeniz	95.9	98	94	95.2	97.6	99.7	100	100
Orta Anadolu	100	100	99.1	100	100	100	100	100
Doğu Karadeniz	98.1	100	100	100	100	97.4	95.4	97.7
Kuzeydoğu Anadolu	96.4	100	99.6	98.8	98.6	100	91.3	100
Ortadoğu Anadolu	87.5	96.3	90.3	88.5	92.8	96.9	88.3	94.7
Güneydoğu Anadolu	87.7	96.8	87.5	88.7	94.5	96.1	89.7	98.2
Batı Karadeniz	98.9	100	100	100	100	99.5	95.6	99.2

Tablo 6'da sabit ölçeğe göre (CRS modeli) etkinlik skor dağılımları yer almaktadır. Buna göre 2011-2019 yılları arasında istatistik bölgeler 30 kez etkin (%100) bulunmuştur. Etkinlik skor dağılımlarında etkin olmaya yakın olan %90-%99.9 aralığında istatistik bölgeler 66 kez etkinsiz olarak skorlanmıştır. %80-%89.9 aralığında ise 7 kez etkinsiz olarak değerlendirilmiştir. En düşük etkinlik skor dağılımı olarak %70-%79.9 aralığında istatistik bölgeler 2 kez etkinsiz olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. 2012-2019 Yılları Arasında Sabit Ölçeğe Göre Etkinlik Skor Sayısının Dağılımı

CRS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
100	3	5	2	4	4	3	2	4
0.90-99.9	6	7	8	5	7	9	7	8
0.80-89.9	3		2	2			3	
0.70-79.9				1	1			

Tablo 7 ve Tablo 8'de 2019-2012 yılları ölçeğe göre sabit ölçeğe göre çıktılarda yapılması gereken iyileştirme oranları yer almaktadır. Ölçeğe göre sabit getiride Batı Karadeniz bölgesinde bebek izlem %56 ve çocuk izlem %44 oranında etkinsizliğe neden olmuştur. Batı Anadolu ve Doğu Marmara etkinsizlik nedenleri çocuk izlem, beşli karma aşı ve HBV3 aşılama oranlarıdır. 2018 yılında ölçeğe göre sabit getiride Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri KKK aşılama oranlarında %90'ın üzerinde etkinsizlik nedeni olarak belirlenmiştir. 2018 yılında ölçeğe göre sabit getiride KKK aşılama oranları Doğu ve Batı Marmara bölgelerinde etkinsizlik nedeni olarak belirlenmiştir. 2017 yılında ölçeğe göre sabit getiride Batı Anadolu bölgesi % 55 çocuk izlem ve %45 KKK aşılama oranları, Ortadoğu Anadolu bölgesi %53 gebe izlem ve %47 KKK aşılama oranları, Güneydoğu Anadolu bölgesi %52 gebe izlem ve %48 KKK aşılama oranları etkinsizlik nedeni çıktılardır.

Tablo 7. 2019-2016 Yılları Arasında Sabit Ölçeğe Göre Çıktılarda Yapılması Gereken İyileştirme Oranları

2019								
İstatistik Bölge	CRS (%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	98,6	1	0,26	0	0	0	0	0,74
Ege	98,96	1	0,07	0	0,25	0,33	0,35	0
Doğu Marmara	95,64	1	0,07	0	0,25	0,33	0,35	0
Batı Anadolu	95,94	1	0	0	0,41	0,29	0,3	0
Doğu Karadeniz	97,76	1	0	0	0,86	0	0	0,14
Ortadoğu Anadolu	94,78	1	0,67	0	0	0	0	0,33
Güneydoğu Anadolu	98,26	1	0	0	0	1	0	0
Batı Karadeniz	99,29	1	0	0,56	0,44	0	0	0

2018								
İstatistik Bölge	CRS (%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	86,79	1	0	0	1	0	0	0
Batı Marmara	97,9	1	0	0,01	0	0	0	0,99
Ege	97,13	1	0	0	0	0,02	0,02	0,95
Doğu Marmara	90,7	1	0,01	0	0	0	0	0,99
Batı Anadolu	91,35	1	0	0	1	0	0	0
Doğu Karadeniz	95,48	1	0	1	0	0	0	0
Kuzeydoğu Anadolu	91,32	1	1	0	0	0	0	0
Ortadoğu Anadolu	88,34	1	1	0	0	0	0	0
Güneydoğu Anadolu	89,76	1	0,01	0	0	0	0	0,99
Batı Karadeniz	95,65	1	0	1	0	0	0	0
2017								
İstatistik Bölge	CRS(%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	90,71	1	0,4	0	0	0	0,25	0,35
Ege	97,36	1	0	0	0	0	0,6	0,4
Doğu Marmara	95,26	1	0,49	0	0,14	0	0	0,36
Batı Anadolu	95,97	1	0	0	0,55	0	0	0,45
Akdeniz	99,7	1	0	0	0	0	0,6	0,4
Doğu Karadeniz	97,47	1	0	0	1	0	0	0
Ortadoğu Anadolu	96,99	1	0,53	0	0	0	0	0,47
Güneydoğu Anadolu	96,15	1	0,52	0	0	0	0	0,48
Batı Karadeniz	99,5	1	0	0	1	0	0	0
2016								
İstatistik Bölge	CRS(%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	79,13	1	0	0	0	0	0	1
Doğu Marmara	96,58	1	0	0	0	0	0	1
Batı Anadolu	95,14	1	0	0	0,37	0	0	0,63
Akdeniz	97,68	1	0	0	0	0	1	0
Kuzeydoğu Anadolu	98,62	1	0	0	0	0	1	0
Ortadoğu Anadolu	92,8	1	0	0	0,24	0	0,76	0
Güneydoğu	94,5	1	0	0	0,38	0	0	0,62

Anadolu

Aile Hekimliği Birimi Başına Düşen Nüfus : (AH), Gebe İzlem: (G), Bebek İzlem:(B), Çocuk İzlem:(C), Beşli Karma Aşı (DaBT+İPA+HİB): (d), HBV3 (Hepatit B) Aşısı: (h, KKK (Kızamık, Kabakulak, Kızamıkçık) Aşısı: (k) Input(Girdi): I Output(Çıktı):O

2016 yılında ölçüğe göre sabit getiride Batı Anadolu bölgesinde %37 oranında çocuk izlem ve %63 oranında KKK aşılama oranları etkinsizliğe neden olmuştur. Ölçüğe göre sabit getiride çıktılarda çocuk izlem ve aşılama oranlarında iyileştirmelere ihtiyaç vardır. 2015 yılında ölçüğe göre sabit getiride KKK aşılama %97 oranında Batı Anadolu ve %96 oranında Akdeniz bölgelerinde etkinsizliğe neden olmuştur.

Tablo 8. 2015-2012 Yılları Arasında Sabit Ölçüğe Göre Çıktılarda Yapılması Gereken İyileştirme Oranları

2015								
İstatistik Bölge	CRS(%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	79,11	1	0	0	0	0	0	1
Ege	96,45	1	0,1	0	0	0	0,9	0
Doğu Marmara	93,03	1	0,11	0	0	0	0,89	0
Batı Anadolu	91,91	1	0,03	0	0	0	0	0,97
Akdeniz	95,23	1	0,04	0	0	0	0	0,96
Kuzeydoğu Anadolu	98,84	1	0	0	0	0	1	0
Ortadoğu Anadolu	88,59	1	0	0	0	0	1	0
Güneydoğu Anadolu	88,75	1	0	0	0	0	0	1
2014								
İstatistik Bölge	CRS(%)	AH {I}{V}	G{O}{V}	B{O}{V}	C{O}{V}	d{O}{V}	h {O}{V}	k {O}{V}
İstanbul	80,34	1	0	0	0	0,49	0,51	0
Batı Marmara	93,22	1	0	0	0	1	0	0
Ege	96,63	1	0	0,06	0	0,33	0,61	0
Doğu Marmara	92,78	1	0	0	0	1	0	0
Batı Anadolu	94,54	1	0	0,1	0	0	0	0,9
Akdeniz	94,05	1	0	0,06	0	0,32	0,63	0
Orta Anadolu	99,13	1	0	0,11	0	0	0	0,89
Kuzeydoğu Anadolu	99,62	1	0	0	0	0,45	0,55	0
Ortadoğu Anadolu	90,32	1	0	0	0	1	0	0
Güneydoğu Anadolu	87,52	1	0	0	0	0,49	0,51	0
2013								

İstatistik Bölge	CRS(%)	AH	G{O}H{V}	B{O}H{V}	C{O}H{V}	d{O}H{V}	h	k
)	{I}{V}	}	}	}	}	{O}{V}	{O}{V}
İstanbul	95,8	1	0,14	0,1	0	0	0	0,76
Ege	98.33%	1	0,66	0,31	0,02	0	0	0
Doğu Marmara	94.06%	1	0,71	0,29	0	0	0	0
Batı Anadolu	93.67%	1	0	0,09	0,04	0	0	0,87
Akdeniz	98.03%	1	0,81	0,19	0	0	0	0
Ortadoğu Anadolu	96.33%	1	0	0,09	0	0	0	0,91
Güneydoğu Anadolu	96.88%	1	0	0,09	0	0	0	0,91

2012

İstatistik Bölge	CRS(%)	AH	G{O}H{V}	B{O}H{V}	C{O}H{V}	d{O}H{V}	h	k
)	{I}{V}	}	}	}	}	{O}{V}	{O}{V}
İstanbul	87,86	1	0,4	0	0	0,08	0,08	0,44
Doğu Marmara	96,84	1	0,41	0	0	0,15	0	0,43
Batı Anadolu	97,32	1	0,43	0	0	0	0	0,57
Akdeniz	95,9	1	0	0	0,41	0	0	0,59
Doğu Karadeniz	98,15	1	0	0	0,39	0	0	0,61
Kuzeydoğu Anadolu	96,46	1	0	0	0	1	0	0
Ortadoğu Anadolu	87,55	1	0	0	0	0	0	1
Güneydoğu Anadolu	87,72	1	0,4	0	0	0,16	0	0,44
Batı Karadeniz	98,98	1	0	0	0,17	0,35	0,48	0

Aile Hekimliği Birimi Başına Düşen Nüfus : (AH), Gebe İzlem: (G), Bebek İzlem:(B), Çocuk İzlem:(C), Beşli Karma Aşı (DaBT+İPA+HİB): (d), HBV3 (Hepatit B) Aşısı: (h, KKK (Kızamık, Kabakulak, Kızamıkçık) Aşısı: (k)

Input(Girdi): I

Output(Çıktı):O

2015 yılında ölçeğe göre sabit getiride beşli karma aşılama oranları etkinsizliğe neden olmamıştır. 2014 yılında ölçeğe göre sabit getiride Orta Anadolu bölgesinde KKK aşılama oranı %89 oranında etkinsizliğe neden olmuştur. 2014 yılında ölçeğe göre sabit getiride çocuk izlem etkinsizlik nedeni olarak belirlenmemiştir. 2013 yılında ölçeğe göre sabit getiride Akdeniz bölgesinde %81 oranında gebe izlem etkinsizliğe neden olmuştur. 2013 yılında ölçeğe göre sabit getiride beşli karma aşı ve HBV3 aşılama oranları etkinsizlik nedeni olarak belirlenmemiştir. 2012 yılı ölçeğe göre sabit getiriye göre çıktılarda yapılması gereken iyileştirme oranları yer almaktadır. 2012 yılında ölçeğe göre sabit getiride Doğu Karadeniz bölgesi %61 KKK aşılama oranında etkinsizliğe neden olmuştur. Doğu Marmara % 46 gebe izlem ve %54 KKK aşılama oranlarında etkinsizlik nedeni olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA

İstatistik bölge düzeyinde aile hekimliği hizmetlerinin etkinliğinin değerlendirildiği araştırmada 2012-2019 yılları arasında İstanbul bölgesi etkinsiz, Orta Anadolu istatistik bölgesi ise 2014 yılı hariç diğer yıllarda etkin olarak belirlenmiştir. Aile hekimliği uygulamasının iller düzeyindeki etkinliğinin değerlendirildiği bir araştırmada %35'i etkin olarak belirlenen illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyinin diğer illere göre yüksek olduğu görülmüştür (Keskin, 2018, s.180). İstanbul bölgesi gelişmiş bölge niteliğine sahip olsa bile bu bölgede nüfus yoğunluğu aile hekimliği başına düşen kişi sayısını artırmakta ve aile hekimliği tarafından sunulan sağlık hizmetlerine erişim problemi yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu bölgedeki nüfus dinamiklerindeki mülteci yoğunluğu, toplumun eğitim seviyesindeki farklılıklar sağlık hizmetine katılım düzeyini etkilemiş olabilir. Sağlık hizmetinin sunulduğu bölgenin gelişmişlik düzeyinin etkisinin değerlendirildiği bir araştırmada bölgelerin gelişmiş olma ve olmama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Razzaq vd., 2013, s. 1220). Orta Anadolu bölgesinin 2014 yılında etkin olmama nedenleri arasında bebek izlem ve KKK aşılama oranları yer almaktadır. Etkinsizlik nedenleri aile hekimliği personel sayısının yetersizliği nedeniyle yaşanmış olabilir. 2014 yılında düşen performans göstergesinde iyileştirmeler sağlanmış (aile hekimi sayısında artış gibi) 2015-2016 yıllarında aile hekimliği performansında etkinlik devam etmiştir.

2012-2019 yılları arasında İstanbul istatistik bölgesi haricinde aile hekimliği performansında tam etkinliğin sağlanamadığı bölgeler Batı Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'dur. 2015 yılı gebe ve bebek izlem, aşılama oranlarının değerlendirildiği bir araştırmada ise Güneydoğu ve Anadolu illerinin diğer illere göre daha etkin olduğu belirlenmiştir (Gözlü & Top, 2021, s.1850). Özellikle doğum oranlarının yüksek olduğu doğu illerinde bebek ve gebe izlem gibi performans çıktılarının yüksek olması beklenir. Fakat araştırmada girdi değişkeni olarak seçilen aile hekimi sayısının az diğer bir ifade ile aile hekimi başına düşen nüfusun bu bölgelerde fazla olması etkinsizliğe neden olmuş olabilir. Birinci basamak sağlık kurumlarının etkinliğinin değerlendirildiği bir araştırmada ise nüfus yoğunluğu etkinsizlik nedeni olarak belirlenmiştir (Mitropoulos vd., 2016, s.810).

2018 yılı kişi başına düşen hekim sayısı ve hekime başvurunun istatistik bölge düzeyinde değerlendirildiği bir araştırmada Batı Karadeniz bölgesinin etkin olduğu Doğu Karadeniz bölgesinin ise etkin olmadığı belirlenmiştir (Özdemir, 2020, s.240). 2012- 2019 yılları arasında Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz bölgelerinin 2013-2016 yılları ve arasında etkin olduğu belirlenmiştir. Bu bölgelerin sağlık hizmeti kullanım ve sağlık hizmeti kaynak alt yapısı etkinlik düzeyinde belirleyici olabilir.

Türkiye'de sağlık hizmeti üretimi sonucunda sağlanan faydanın 2016 yılı aralarında bebek ve anne ölüm oranlarının da yer aldığı sağlık göstergelerine göre değerlendirildiği araştırmada istatistik bölge sıralamasında birinci sırada Ege bölgesi yer almıştır (Kar & Özer, 2020, s.335). Etkinlik analizine göre Ege bölgesi 2016 yılında etkin bulunmuştur. Özer ve Kar (2020)'ın araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Diğer yıllardaki etkinsizlik nedenleri arasında yer alan gebe ve çocuk izlem, beşli karma aşı ve HBV3 aşılama oranlarında iyileştirmelere ihtiyaç vardır. Batı Marmara Bölgesinde 2016 yılı verilerine göre kırsal nüfus, hekime müracaat sayısı, ebe ve hemşire sayısı, ortalama kalış gün sayısı, yatak sayısı bakımından Türkiye ortalamasının üstünde, nüfus ve hekim sayısı bakımından Türkiye ortalamasının altındadır

(Torun vd., 2020, s.480). Bölgenin sağlık insan gücü kaynakları açısından yetersizliği aile hekimliği performansının etkinsizliğine neden olmuş olabilir. Batı Marmara bölgesi 2014 ve 2018 yılları hariç diğer yıllarda performansı etkin olarak belirlenmiştir. Bu yıllarda etkinsizlik nedenleri olan beşli karma aşı ve KKK aşılama oranlarında iyileştirmeler gereklidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Koruyucu sağlık hizmetlerinde temel hedef anne bebek ölüm oranlarını azaltarak toplumun sağlık statüsünü yükseltmektir. Koruyucu sağlık hizmetlerinde 2011 yılında tüm Türkiye’de uygulanan aile hekimliği ile sağlık hizmeti niteliğini artırmak amaçlanmıştır.

Aile hekimlerine aşılama ve izlem oranlarına göre performans ödemesi ya da kesintisi uygulanmaktadır. Aile hekimliği sistemindeki performans ödemesinin yıllara göre istatistik bölge düzeyinde etkinliğini belirlemek amacıyla yapılan veri zarflama analizinde ölçeğe göre sabit getiri modeli kullanılmıştır. Bu modelde tam etkinlik sağlanabilmesi için tüm değişkenlerin etkin olması gerekir (Cooper vd., 2001, s. 218). Ayrıca analiz sonuçları araştırma kapsamında seçilen değişkenler bağlamında değerlendirilmeli ve tam etkinlik olarak yorumlanmamalıdır. 2012-2019 yılları arasında aile hekimliği performans etkinliğinin sağlanamadığı İstanbul, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu istatistikî bölgeleridir. Orta Anadolu bölgesi ise 2014 yılı hariç tüm yıllarda aile hekimliği performansı etkin olarak belirlenmiştir.

Coğrafi, kültürel ve sosyo-demografik farklılıklar sağlık hizmeti etkinliğinde rol oynayabilmektedir (Pekkaya & Dökmen, 2019, s.924-927). İstatistikî bölgelerdeki sağlık alanındaki insan gücü gibi kaynakların farklılıkları ve sosyoekonomik yapı nedeniyle etkinlik seviyeleri de farklılığa yol açabilmektedir (Ergülen vd., 2020, s.8). Bölgelerarası kişi başı gelir düzeylerindeki eşitsizlikler sağlık göstergelerinde bölgesel eşitsizliğe yansımaktadır. Kişi başı gelir düzeyi düşük bölgelerin sağlık göstergelerinde de daha düşük bir performans sergilenmektedir (Üstün & Karakaş, 2021, s.110). Bu durum eğitim ve kültürel özelliklerle birleşince sağlık hizmetlerinde hasta katılım düzeyini etkilemektedir. Aile hekimliği tarafından sunulan sağlık hizmetlerinde özellikle gebe, bebek, çocuk izlem ve aşılama oranlarında performans hedefine ulaşmak için hasta katılımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Hasta katılımının sağlanmasında maddi teşvikler uygulanabilir. Örneğin aşı uygulamalarında İngiltere, belirli bir bağışıklık hedefine ulaşmak amacıyla finansal teşvik vermektedir (Avcı, 2017).

Sağlık hizmeti üreten kurumların performansları coğrafi konumu ve buldukları bölgelerin demografik özelliklerine bağlı olarak değerlendirilmelidir. Sağlık yöneticilerine performans değerlendirmeleri sağlık kurumlarının insan gücü, malzeme gibi kaynak planlamasında bilgi kazancı sağlayacaktır (Mohammadpour vd., 2020, s.6). Türkiye’de sağlık hizmetlerinin ulaşılabilirliğini hedefleyen sağlık politikaları ile sağlık hizmeti sunumunda bölgeler arasındaki farklılıklar azaltılmaya çalışılmasına rağmen bölgelerin coğrafi konumları, nüfus parametresi ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi sağlık hizmeti talebini ve arzını etkilemektedir. Özellikle koruyucu sağlık hizmetleri sunumunda aile hekimliği sistemi önemli bir role sahiptir. Aile hekimi sayısının yetersizliği, hizmet sunulan fiziksel alanların yetersizliği, zorunlu sevk zincirinin uygulanmaması sonucunda aile hekimliğine başvurmadan doğrudan hastanelere başvuru yapılması aile hekimliği sisteminin amacına ulaşmasındaki

önemli engellerdir. Aile hekimliği sisteminin etkinliği ve bölgesel farklılıkları azaltacak düzeyde kaynakların etkin kullanımını sağlayacak sağlık politikalarına ihtiyaç vardır.

Bu çerçevede sağlık hizmetlerinde etkinsizlik yaşanan bölgelerdeki aile hekimleri kaynakların etkin yönetimini hedefleyen eğitim programları ile desteklenebilir. Aile hekimi sayısının yetersiz olduğu bölgelere yönelik uygulanacak finansal desteklerle aile hekimi uzmanlığının tercih edilmesi teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, M., Urgan, M. & Yaman, H. (2010). Türkiye’de bir tıp disiplini olarak aile hekimliğinin gelişimi. *GeroFam*, 1(1), 29-40.
- Akman, M. (2014). Türkiye’de birinci basamağın gücü. *Türk Aile Hek Derg*, 18, 70-78.
- Aktaş, Ö. & Güngör, Ç. (2012). Aile hekimlerinin aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşleri: Bir anket çalışması. *Ege Tıp Dergisi*, 51(1),21-29.
- Aktürk, Z. & Set T. (2010). Aile hekimliği ve kalite: fırsatlar ve uygulanmayı bekleyen araçlar. *TJFMPC*, 4, 1-7.
- Anastasios, T., Miltiadis, N., Styliani, T. & Prezerakos Panagiotis, P. (2021). Measuring technical efficiency of health centers in Greece: A data envelopment analysis application for the primary health system of Greece. *European Research Studies*, 24, 1333-1353.
- Atılgan, E. (2012). *Hastane etkinliğinin stostatik sınır analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. T.C.Sağlık Bakanlığı hastaneleri için bir uygulama. Doktora Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Avcı, E. (2017). *Çocukluk dönemi aşılarna ilişkin karşılaştırmalı bir analiz: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye. https://oad.org.tr/wp-content/uploads/2021/06/Analyses_2104_2019925145411997OAD_km6cahy.pdf*
- Ayanoğlu, Y., Atan, M. & Beylik, U. (2010). Hastanelerde veri zarflama analizi (VZA) yöntemiyle finansal performans ölçümü ve değerlendirilmesi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 2, 40-62.
- Aytekin, S. (2011). Yatak işgal oranı düşük olan Sağlık Bakanlığı hastanelerinin performans ölçümü: Bir veri zarflama analizi uygulaması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 113-138.

- Ayhan Başer, D., Kahveci, R., Koç, E.M., Kasım, İ., Şencan, İ. & Özkara A. (2015). Etkin sağlık sistemleri için güçlü birinci basamak. *Ankara Med J*, 1, 26-31.
- Bal, V. & Bilge, H. (2013). Eğitim ve araştırma hastanelerinde veri zarflama analizi ile etkinlik ölçümü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Bardakçı, S. & Filiz, M. (2020). Veri zarflama analizi ile kamu hastaneleri için etkinlik ölçümü: Artvin ilinde örnek bir uygulama. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(2), 445-460.
- Bankur, M. (2016). Aile hekimliğinde zorunlu sevk zincirinin uygulanmasının sağlık harcamalarına etkisi: Üst solunum yolları enfeksiyonları üzerine bir uygulama. *Sosyal Güvenlik Uzmanları Derneği Sosyal Güvençe Dergisi*, 6, 61-88.
- Başol, A. & Işık, A. (2015). Türkiye’de sağlık politikalarında güncel gelişmeler: sağlıkta dönüşüm programından günümüze bazı değerlendirmeler ve öneriler. *IAAOJ Social Science*, 2, 1-26.
- Baltacı, D., Kara, İ.H., Bahçebaşı, T., Sayın, S., Yılmaz, A. & Çeler, A. (2011). Düzce ilinde birinci basamakta sağlık hizmeti alan hastaların aile hekimi ve muayenehanesi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Pilot çalışma. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(2),9-15.
- Boyacı, İ. (2021). Türkiye sağlık sisteminin dönüşümü (2003-13): Sağlık hizmet bölgeleri planlaması ve şehir hastaneleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 358-376.
- Bulut, S. & Uğurluoğlu, Ö. (2018). Aile hekimlerinin bakış açısı ile sevk zincirinin değerlendirilmesi. *Türk Aile Hek Derg*, 22(3), 118-132.
- Campos-Lucena, M.S., Sanz Diaz, M.T., Morente, F.V. & Ovando, R.Y. (2018). The efficiency of health services in Spain based on Data Envelopment Analysis. The singularity of health efficiency. *Int J Collab Res Inter Med Public Health*, 10(1), 776-91.
- Cooper, W. W., Li, S., Seiford, L. M., Tone, K., Thrall, R. M. & Zhu, J. (2001). Sensitivity and stability analysis in DEA: some recent developments. *Journal of Productivity Analysis*, 15(3), 217-246.
- Çakmak, M., Öktem, M. K. & Ömürgönülşen U. (2009). Türk kamu hastanelerinde teknik verimlilik sorunu: Veri zarflama analizi tekniği ile Sağlık Bakanlığı’na bağlı kadın doğum hastanelerinin teknik verimliliklerinin ölçülmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(1), 1-36.
- Çakır, Ö. & Sakaoğlu, H. H. (2014). Sağlık çalışanlarının performansa dayalı ek ödeme sisteminde ücret adaleti algısı: Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Çıtak, G. & Aksoy, Ö. (2020). Aşılama önemli bir engel: Aşı reddi. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 15-20.
- Çilhoroz, Y. (2021). İstatistikî bölge birimlerinin sağlık hizmetleri etkinliğinin ölçülmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24(3), 589-602.

- Deidda, M., Lupianez-Villanueva, F., Codagnone, C. & Maghiros, I. (2014). Using data envelopment analysis to analyse the efficiency of primary care units. *J Med Syst*, 38(10), 122-132.
- Ding, J.M., Hu, X.J., Zhang, X.Z., Shang, L., Yu, M. & Chen, H.L. (2018). Equity and efficiency of medical service systems at the provincial level of China's mainland: a comparative study from 2009 to 2014. *Bmc Public Health*, 18, 214.
- Dlouhý, M. (2018). Measuring geographic inequalities: dealing with multiple health resources by data envelopment analysis. *Front Public Health*, 6, 53.
- Ergülen, A., Ünal, Z. & Harmankaya, İ. (2020). Türkiye'deki sağlık kuruluşlarının istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre veri zarflama analizi ile etkinlik analizi. *European Journal of Managerial Research*, 4(6), 1-10.
- Erol, E. D. & Güneş, İ. (2014). Türkiye'de illerin sağlık etkinliklerinin analizi. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-19.
- Emrouznejada, A. & Yang, G. A. (2018). Survey and analysis of the first 40 years of scholarly literature in DEA: 1978–2016. *Socio-Econ Plan Sci*, 61, 4–8.
- Ezat, W.P.S, Pannarunothai, S., Azwa, M.I.N. & Nurmawati, A. (2016). The role of family medicine in improvising efficiency, equity and quality of primary healthcare services. Is it significant?. *European Journal For Person Centered Health*, 4(2), 20-25.
- Görmüş, A. (2015). Kamu sektöründe sağlıkta performans yönetiminin zorlukları: Türkiye örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6, 20-36.
- Gözlü, M. & Top, M. (2021). Türkiye'deki illerin aile hekimliği hizmetleri yönünden etkinliğinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 1847-1874.
- Gülsevin, G. & Türkan, A.H. (2012). Afyonkarahisar hastanelerinin etkinliklerinin veri zarflama analizi ile değerlendirilmesi. *AKÜ FEBİD*, 12(1), 1-8.
- Hayran, O. (2015). *Birinci basamak hizmetleri kimler tarafından, nasıl sunulmalı?.* <http://www.sdplatform.com/Yazilar/Kose-Yazilari/414/Birinci-basamak-hizmetler-kimler-tarafindan-nasil-sunulmali.aspx>
- Kablay, S. (2014). Performansa dayalı döner sermaye primi uygulaması ve sağlık çalışanlarına etkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(4), 85-110.
- Kandemir, M. (2016). *Ankara'daki hastanelerin etkinliğinin iki aşamalı veri zarflama analizi ile incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kar, A. & Özer, Ö. (2020). Türkiye'de sağlık hizmetleri altyapı kaynaklarının, hizmet kullanım düzeylerinin ve sağlık sonuçlarının bölgesel düzeyde karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 331-350.
- Karaman, E. & Kazan, H. (2015). Aile hekimliği performans değerlemesinin topsis çok kriterli karar verme yöntemleriyle belirlenmesi. *Alphanumeric Journal*, 3, 1–12.
- Kart, E. (2013). Sağlıkta dönüşüm sürecinde performansa dayalı ücretlendirmenin hekimler üzerindeki etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 3, 103-139.

- Keskin, H.İ. (2018). Türkiye’de aile sağlığı merkezlerinin teknik etkinliğinin araştırılması: veri zarflama analizi ve süper etkinlik yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 173-185.
- Lee, J.H. (2013). Strategies to strengthen primary care for the efficiency and equity of health care in Korea. *J Korean Med Assoc*, 56(10), 853-855.
- İlgün, G. & Şahin, B. (2016). Aile hekimliği çalışanlarının aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(2), 115-130.
- İlgün, G. & Şahin, B. (2020) Investigation of factors affecting efficiency of primary healthcare in Turkey with two-stage data envelopment analysis. *International Journal of Healthcare Management*, 15(1), 45-51.
- Mitropoulos, P., Kounetas, K. & Mitropoulos, I. (2016). Factors affecting primary health care centers’ economic and production efficiency. *Annals of Operations Research*, 247(2), 807-822.
- Mohammadpour, S., Javan-Noughabi, J., Najar, A. V., Zangeneh, M., Yousefi, S., Nouhi, M. & Jahangiri, R. (2020). Factors affecting the technical efficiency of rural primary health care centers in Hamadan, Iran: data envelopment analysis and Tobit regression. *Cost Effectiveness and Resource Allocation*, 18(1), 1-8.
- Öztürk, F. (2017). *Aile hekimliğinin veri zarflama analizi ile performansının değerlendirilmesi: İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüzkaya, M. (2017). Sağlık sektöründe bölgeler arası etkinliğin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 280-300.
- Özdemir, A. (2020). Türkiye’deki ibbs-1 bölgelerinin sağlık hizmeti sunum etkinliğinin veri zarflama analizi kullanılarak ölçülmesi. *ADYÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 231-242.
- Pakdil, F. (2007). Hastanelerde sürekli performans iyileştirme sürecinin kalite maliyetlerine odaklanması ve bir ölçüm modeli önerisi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 35-54.
- Pekkaya, M. & Dökmen, G. (2019). OECD ülkeleri kamu sağlık harcamalarının ÇKKV yöntemleri ile performans değerlendirmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(4), 923-950.
- Razzaq, S., Ali Chaudhary, A. & Razzaq Khan, A. (2013). Efficiency analysis of basic health units: a comparison of developed and deprived regions in Azad Jammu and Kashmir. *Iranian J Publ Health*, 42(11), 1223-1231.
- Sağlık Bakanlığı (2019). *İstatistik Yıllığı*. <https://sbsgm.saglik.gov.tr/TR-73387/saglik-istatistikleri-yilliklari>
- Sağlık İstatistikleri Haber Bülteni (2020). *Sağlık İstatistikleri Haber Bülteni 2020*. <https://sbsgm.saglik.gov.tr/Eklenti/41611/0/haber-bulteni-2020pdf.pdf>
- Stefko, R., Gavurova, B. & Kocisova, K. (2018). Healthcare efficiency assessment using DEA analysis in the Slovak Republic. *Health Econ Rev*, 8(1), 6.

- Sumer, S., Shear, J. & Yener, A.H. (2019). *Bütünleşik sağlık modeli yoluyla Türkiye’de iyileştirilmiş bir birinci basamak sağlık sistemi’nin kurulması*. World Bank Publications.
- Sezen, B. & Gök Ş.M. (2009). Veri zarflama analizi yöntemi ile hastane verimliliklerinin incelenmesi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, (36), 383-403.
- Taşlıdere, S., Varol Saraçoğlu, G. & Topçu, B. (2017). Tekirdağ’da bir ilçenin aile hekimliği performanslarının veri zarflama analiziyle değerlendirilmesi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 5, 75-82.
- Tarım, M. (2004). Sağlık organizasyonlarında performans ölçme ve dengeli puan cetveli. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 7(2), 233-248.
- Temür, Y. & Bakırcı, F. (2008). Türkiye’de sağlık kurumlarının performans analizi: Bir vza uygulaması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 21-31.
- Torun, N., Atan, M. & Ayanoğlu, Y. (2020). İstatistikî Bölge sınıflamasına göre kamu hastanelerinin finansal etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 22(3), 476-505.
- Uğurlu, M., Eğici, T., Yıldırım, O., Örnek, M. & Üstü, Y. (2012). Aile hekimliği uygulamasında güncel problemler ve çözüm yolları. *Ankara Medical Journal*, 12, 1-7.
- Uyar, M. & Şahin, T.K. (2015). Konya il merkezindeki sağlık ocaklarının verimliliğinin değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 1-6.
- Uysal, F. & Devebakan, N. (2017). Aile sağlığı merkezi çalışanlarının aile hekimliği uygulamasını değerlendirmesi: İzmir ilinde bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 287-305.
- Ünalın, P.C., Uzuner, A., Çifçili, S., Akman, M. & Kaya Apaydın, Ç. (2009). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi aile hekimliği polikliniğinin sağlık hizmeti sunduğu aileler. *Marmara Medical Journal*, 22, 90-96.
- Üstün,Ç. & Karakaş, D. (2021). Türkiye’nin sağlık göstergelerinin bölgesel ve uluslararası karşılaştırma perspektifinden değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20. Bölge Bilimi ve Planlama Kongresi Özel Sayısı, 107-132.
- Yılmaztürk, A. (2013). Türkiye’de sağlık reformlarının tarihsel gelişimi ve sağlıkta dönüşüm programının küresel niteliğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 176-188.
- Yun, Y.B., Nakayama, H. & Tanino, T. (2004). A generalized model for data envelopment analysis. *European Journal of Operational Reserach*, 157(1), 87-105.
- Zakowska, I. & Godycki-Cwirko, M. (2020). Data envelopment analysis applications in primary health care: A systematic review. *Family Practice*, 147-153.
- Zhang, Y., Wang, Q., Jiang, T. & Wang, J. (2018). Equity and efficiency of primary health care resource allocation in mainland China. *Int J Equity Health*, 17, 140.



Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerinin Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi

The Effect Of University Students Gender Roles On Self-Esteem And Life Satisfaction

Dilan YAR^{1*}

Sinem ULAŞ²

Duygu VEFİKULUÇAY YILMAZ³

*Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Türkiye,
PhD Candidate, Mersin University, Turkey,
dilan.yar@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7371-511X>

² Psikolog, Sağlık Bakanlığı, Türkiye,
Psychologist, Ministry of Health, Turkey,
sinem.ulass@outlook.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7444-5078>

³ Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr., Mersin University, Turkey,
duyguulu@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9202-8558>

Makale geliş tarihi / First received : 11.07.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 20.09.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1-Bu araştırmaya tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır. Ancak araştırma ve yayın sürecinin tamamı sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Araştırma verilerini toplamadan önce Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 20.11.2020 tarih ve 038 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 26%

Atıf bilgisi / Citation:

Yar, D., Ulaş, S., & Vefikuluçay Yılmaz, D. (2022). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rollerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 324-343.

ÖZ

Toplumsal cinsiyet, bir toplumda bir bireyin erkeksi (maskülen) veya kadınsı (feminen) kendi cinsiyetine uygun olarak rol, tutum ve davranışlar sergilemesini ifade eder. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin cinsiyet rollerinin (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 167 kadın, 171 erkek olmak üzere toplam 338 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, BEM Cinsiyet Rolü Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak 31.12.2020-27.05.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Elde edilen veriler; tanımlayıcı istatistikler, Ki-kare testi, bağımsız t testi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve yaşam doyumlarının cinsiyet rollerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Benlik saygısı ve yaşam doyumu açısından androjen bireyler en yüksek ortalamaya sahipken belirsiz cinsiyet rolüne sahip kişilerin en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın daha geniş öğrenci grubunda yapılarak bölgesel ve kültürel farklılıkların cinsiyet rolleri, benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki olası etkilerinin ortaya çıkarılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler

Cinsiyet rolü, benlik saygısı, yaşam doyumu, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

Gender refers to an individual's masculine (masculine) or feminine (feminine) role, attitudes and behaviors in accordance with his or her gender in a society. This study was conducted as a descriptive to determine the effect of university students' gender roles (masculine, feminine, androgynous, and ambiguous) on self-esteem and life satisfaction. The sample of the study consisted of a total of 338 university students, 167 women, and 171 men. Research data were collected between 31.12.2020-27.05.2021 using the Personal Information Form which prepared by the researchers, BEM Gender Role Inventory, Rosenberg Self-Esteem Scale, and Life Satisfaction Scale. The data obtained; descriptive statistics were evaluated using the Chi-square test, independent t-test, and multivariate analysis of variance (MANOVA), correlation and regression. As a result of the analysis, it was found that the self-esteem and life satisfaction of university students showed significant differences according to gender roles. It was determined that androgynous individuals had the highest average in terms of self-esteem and life satisfaction, while individuals with ambiguous gender roles had the lowest average. It is recommended to conduct the study in a larger student group to reveal the possible effects of regional and cultural differences on gender roles, self-esteem, and life satisfaction.

Keywords

Gender role, self-esteem, life satisfaction, university students.

GİRİŞ

Bir toplumda kadın ve erkek olmaya uygun görülen tutum, davranış ve beklentilere toplumsal cinsiyet rolü denir (O' Sullivan vd., 2002). Erkeksi (maskülen) ve kadınsı (feminen) terimleri bir kişinin cinsiyetine uygun olarak o kişiden beklenen cinsiyet rol ve davranışlarıdır. Kadınlar için uygun görülen davranış ve roller kadınsı (feminen), erkekler için uygun görülen rol ve davranışlar için erkeksi (maskülen) terimleri kullanılmaktadır. Hem erkeksi hem kadınsı özellikleri bir arada gösteren bireyler için ise androjen terimi kullanılmaktadır. Ayrışmamış bireyler ise kendilerinde her iki ayrı özelliğin de bulunmadığını belirtmektedir (Archer, & Lloyd, 2002). Cinsiyet rolleri erkekler ve kadınlar için uygun davranışları şekillendiren kültürel olarak güçlendirilmiş kurallardır. Bu roller bireylerin nasıl davranması gerektiğine dair bir dizi reçete ve yasaktan oluşur. Cinsiyet rolleri başkalarıyla ilişki kurma biçimimizi, insanların bizden ne beklediğini ve bizim kendimizden ne beklediğimizi belirler. Toplumsal cinsiyet rolleri kendimiz hakkında hissettiklerimizi, duygusal tepkilerimizi ve dünyayı nasıl deneyimlediğimiz üzerinde etkilidir. Sosyal uygulamalarımız temelde cinsiyete dayalı olduğundan zihinsel sağlık ve duygusal tepkilerde erkekler ve kadınlar için farklılıklar görülmesi muhtemeldir (Rosenfield, & Smith, 2010).

Cinsiyet rollerinin ruh sağlığı üzerindeki etkisinde Bem (1977) androjenliğe özel bir vurgu yapmaktadır. Bem (1993) maskülenitenin araçsal yönelimle ilişkili, benmerkezci, bağımsızlık doğrultusunda hareket eden, kişisel amaçları gerçekleştirmeye odaklı bir yapı olduğunu belirtirken feminenitenin ifadesel yönelimle ilişkili, toplulukçu, diğerlerine odaklanmış bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bem'e (1977) göre androjen bireyler duruma bağlı olarak maskülen yönlerini harekete geçirip talepkar olmakta veya feminen özelliklerini kullanıp daha ifade edici ve etkili olmaktadır. Durumlara göre esnek davranış tepkilerinde bulunmaları (Dean, & Tate, 2017) stresli koşullara daha çabuk uyum sağlamalarını, stresle daha iyi başetmelerini ve daha sağlıklı olmalarını sağlamaktadır. Androjenitede maskülenlik ve feminenlik birbirine karşı değildir aksine birbirini bütünlemektedir. Bu durum bireyin davranış ranjını genişleterek sosyal çevreye daha iyi adapte olmasını, daha esnek ve uyumlu olmasını sağlamaktadır (Bakhed, 2021).

Araştırmamızın ana değişkenlerinden olan benlik saygısı bireyin kendisine karşı olumlu ya da olumsuz tutumu olarak açıklanmaktadır (Rosenberg, 1965). Çocuklar çok erken yaşlarda sosyalleşir ve biyolojik cinsiyetleriyle tutarlı kişilik özelliklerini, ilgi alanlarını, tutumlarını ve becerilerini öğrenmeye ve geliştirmeye, cinsiyet rolleriyle uyumlu şemalar geliştirmeye teşvik edilir. Bu cinsiyet rol uyumu onların düşünme biçimlerini ve benlik saygılarını etkiler (Bem, 1981). Cinsiyet rolleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Bem (1977), bireylerin benlik saygısı düzeylerini yüksekten düşüğe androjen, erkeksi, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolleri şeklinde sıralamıştır. Siyahi ergen kız çocukları ile yürütülen bir çalışmada erkeksi ve androjen özellikler gösteren kızların kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip kızlara göre yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgulanmıştır (Buckley, & Carter, 2005). Kız ve erkek çocuklarla yürütülen bir çalışmada çocukların benlik saygılarının androjen özelliklerden olumlu etkilendiği görülmüştür (Li vd., 2022). Kadınlarla yürütülen bir çalışmada erkeksi kadınların kadınsı kadınlara göre yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirlenmiştir (Kleinplatz vd., 1992). Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada androjen bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgulanmıştır (Vafaei vd., 2014). Ülkemizde ergenlerle yürütülen bir çalışmada, androjen cinsiyet rolüne sahip bireylerin kendilerine yönelik daha

daha olumlu bir benlik imajı sergiledikleri görülmüştür (Cenkseven, 2002). Ülkemizde kadınlarla yürütülen bir çalışmada androjen ve erkeksi cinsiyet rolüne sahip kadınların kadınsı ve belirsiz cinsiyet rollerine sahip kişilere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgulanmıştır (Erdem, 2019). Araştırmalar androjen bireylerin benlik saygılarının, yaşam doyumlarının, özgüvenlerinin, yaratıcılık ve öznel iyi oluşlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Bunnet, 2020).

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan yaşam doyumu yaşama karşı duygusal ve yansıtıcı tutumlarla ilgili, duygulanım eşliğinde geçmişin algılanmasını ve değerlendirmesini içeren öznel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kasprzak, 2010). Öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni olan yaşam doyumu mental sağlığın yordayıcılarından (Fergusson vd., 2015). Literatür incelendiğinde androjen ve erkeksi rol kimliğine sahip bireylerin kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Gale-Ross vd., 2009; Matud vd., 2014; Won vd., 2016). Cinsiyet rollerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelendiği bazı çalışmalarda maskülen ve androjen cinsiyet rolüne sahip bireylerin benlik saygısının ve yaşam doyumunun feminen ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Rose, & Montemayor, 1994; Gale-Ross vd., 2009; Lo vd., 2019; Arcand vd., 2020).

Benlik saygısı ve yaşam doyumunun yanı sıra cinsiyet rollerinin ruh sağlığı ile ilişkisine yönelik çalışmalar mevcuttur. Androjen cinsiyet rolünün yaygın olduğu bir grupta yapılan çalışmada maskülenitenin kız ve erkek bireylerde sosyal anksiyeteye negatif yönlü ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Sosyal anksiyetin belirsiz cinsiyet rolüyle en yüksek ilişkili olduğu gözlenmiştir (Parlova, & Kholmogorava, 2017). Cinsiyet rolü ve depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği, yaşlı bireylerle yürütülen bir çalışmada belirsiz cinsiyet rolüne sahip erkek ve kadın bireylerin daha çok depresyon semptomları gösterdiği, androjen bireylerde ise depresyon yaygınlığının en az olduğu belirlenmiştir (Mansdotter vd., 2009). 65 yaş ve üstü bireylerle yapılan bir başka çalışmada androjen bireylerin benlik saygısı ve iyi oluş düzeylerinin yüksek, depresif semptomlarının az olduğu bulgulanmıştır (Vafaei, 2016). Yapılan bir çalışmaya göre maskülen erkek öğrenciler androjen erkek öğrencilere göre daha fazla stres algılamaktadır (Jones vd., 2016). Feminen ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerin sağlıkları ile ilgili öz değerlendirme puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür (Willerth vd., 2019). Feminitenin daha az sağlıklı olma ve stresle ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Prakash vd., 2010). Ülkemizde üniversite öğrencileri ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin birçok çalışma yürütülmüştür. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının incelendiği çalışmalarda kadınların toplumsal cinsiyet algılarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür (Alabaş vd., 2019; Bakır vd., 2019; Korkmaz, & Özbesler, 2022). Psikolojik danışman ve psikolog adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyetçiliğe ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada psikoloji bölümü öğrencilerinin düşmanca ve korumacı cinsiyetçilik puanlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır (Koçyiğit, & Meşe, 2020). Sağlık hizmetleri öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ilk ve acil yardım programında okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları, eşitlikçi tutumları olan bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Palas-Karaca, & Çubukçu-Aksu, 2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyet rollerine ilişkin tutumların incelendiği bir çalışmada anneleri çalışan ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip öğrencilerin daha eşitlikçi cinsiyet rollerine sahip olduğu bulgulanmıştır (Sönmez vd., 2018).

Yapılan bir çalışmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının sınıf ve fakülte değişkenlerine göre değiştiği tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okudukları sınıf yükseldikçe daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip olduğu en eşitlikçi fakültenin iletişim fakültesi olduğu görülmüştür (Başçı, & Giray, 2016). Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ebeveynlerini açıklayıcı/otoriter ve izin verici/şımartan olarak algılayan öğrencilerin androjen; izin verici/ihmalkar ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin ise belirsiz cinsiyet rollerine sahip olduğu belirlenmiştir (Ulaş vd., 2021).

Ülkemizde üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların daha çok cinsiyet, sınıf, fakülte, bölüm (Koçyiğit, & Meşe, 2020) ve ebeveyn özellikleri (çocuk yetiştirme stili, ebeveynin eğitim ya da çalışma durumu) açısından incelendiği görülmüştür. Ruh sağlığının önemli bileşenlerinden olan benlik saygısı ve yaşam doyumunun cinsiyet rolleriyle olan ilişkiye yönelik çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet rollerinin zihinsel ve duygusal tepkilerimiz, deneyimlerimiz üzerindeki etkileri düşünüldüğünde benlik saygısı ve yaşam doyumunu üzerinde de anlamlı etkileri olacağı beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin cinsiyet rollerinin (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) benlik saygıları ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu konuya ilişkin yapılmış başka çalışmalar olmakla birlikte Türkiye örneğinde yeni ve farklı bir grupta çalışma literatüre katkıda bulunmamıza olanak sağlayacaktır.

Araştırma Hipotezleri

H1. Cinsiyete göre benlik saygısı ortalamaları arasında fark vardır.

H2. Cinsiyete göre yaşam doyumunu ortalamaları arasında fark vardır.

H3. Cinsiyet rollerine (erkeksi,kadınsı,androjen ve belirsiz) göre benlik saygısı ortalamaları arasında fark vardır.

H4. Cinsiyet rollerine (erkeksi,kadınsı,androjen ve belirsiz) göre yaşam doyumunu ortalamaları arasında fark vardır.

H5. Benlik saygısı yaşam doyumunu yordamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Örnekleme

Yapılan bu çalışma nicel ve tanımlayıcı bir araştırmadır.Araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma toplam 338 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Karagöz (2020), Büyüköztürk (2012) ve Tavşancıl (2006) araştırmada örneklem büyüklüğünün analize uygun yeterlilikte olmasının temel kriterlerinden birinin madde sayısı ile belirlenmesi gerektiğini aktarmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğünün araştırmada kullanılan ölçme araçlarındaki madde sayısının en az 5 katı olması gerekmektedir. Araştırmada 167 kadın ve 171 erkek olmak üzere toplam 338 kişiye ulaşılmış, ulaşılan katılımcı sayısı, yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, BEM Cinsiyet Rolü Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti gibi sosyo- demografik sorular yer almaktadır.

BEM Cinsiyet Rolü Envanteri

BEM Cinsiyet Rolü Envanteri, bireylerin cinsiyet rollerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir (Bem, 1974). Envanter kadınsılık (K), erkeksilik (E) ve sosyal beğenirlik olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçek 20 sıfattan oluşmakla birlikte asıl değerlendirme kadınsılık (K) ve erkeksilik (E) ölçeklerine göre yapılmaktadır. Katılımcılardan her bir sıfatın kendilerini ne derece tanımladığını yedi dereceli likert tipi bir ölçekle (1=Tamamen yanlış, 7=Tamamen doğru) değerlendirmeleri istenmektedir. Katılımcıların kadınsılık ve erkeksilik alt ölçeklerinden aldıkları puanların meydanlarına göre cinsiyet rolleri kadınsı, erkeksi, androjen ve belirsiz olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Kadınsılık puanı kadınsılık medyanının altında kalan ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının üstünde olanlar erkeksi; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının üstünde ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının altında olanlar kadınsı; kadınsılık ve erkeksilik puanları her iki medyanın üstünde olanlar androjen; altında olanlar belirsiz olarak sınıflandırılmaktadır (Dökmen, 1999). BEM Cinsiyet Rolü Envanteri ilk olarak Kavuncu (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği kadınsılık ölçeği için .75, erkeksilik ölçeği için .89 bulunmuştur. Dökmen (1999) tarafından yapılan çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı kadınsılık alt ölçeği için .73, erkeksilik alt ölçeği için .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı kadınsılık ölçeği için .78, erkeksilik ölçeği için .84 bulunmuştur. Ölçeğin çalışmamızda kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 12 alt boyut ve 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı Alt Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 4 tepki kategorisini (1=Çok yanlış, 4=Çok doğru) içermektedir. Ölçekten alınacak puanlar 10-40 arasında değişmektedir. Ters maddeler puanlandıktan sonra ölçekten alınacak yüksek puanlar yüksek benlik saygısını işaret etmektedir. Rosenberg (1965) ölçeğin alt boyutları için test tekrar test güvenilirlik katsayısını .82-.88; iç tutarlılık katsayısının .77-.88 arasında değiştiğini bulmuştur. Çuhadaroğlu (1986) ölçeğin alt boyutları için test tekrar test güvenilirlik katsayısı .48-.79 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .76'dır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. Ölçeğin çalışmamızda kullanılması için gerekli izin alınmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5 maddeden oluşan 7 dereceli (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7= Kesinlikle katılıyorum) Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumuna işaret etmektedir. Diener ve arkadaşları (1985) ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulmuşlardır. Ölçek Yetim (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup ölçeğin güvenilirlik

katsayısı .86 bulunmuştur. Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Ölçeğin araştırmamızda kullanılması için gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma verilerini toplamadan önce bir devlet üniversitesinin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 20.11.2020 tarihli 038 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden online izin alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesi araştırmacılar tarafından SPSS 20.0 (Statistical Packet for Social Sciences for Windows) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık, basıklık değerleri, histogram grafikleri ve z testi değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam doyumu ölçeğinin Skewness değeri -0,003, Kurtosis değeri -0,642 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte benlik saygısı ölçeğinin Skewness değeri -0,532, Kurtosis değeri -0,041 olarak hesaplanmıştır. Yaşam doyumu ve benlik saygısı değerleri z testi (Skewness/standart hata) sonuçları incelendiğinde ise $-1,96 < z < 1,96$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlarla birlikte yaşam doyumu ve benlik saygısı ölçeğinin histogram grafikleri incelendiğinde genel olarak normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler; tanımlayıcı istatistikler, ki kare testi, bağımsız t testi ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak yüzde, ortalama, standart sapma, minimumve maksimum değerler verilmiştir. Testlerin anlamlılık düzeyi için $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmamızda öğrencilerin yaş ortalamalarının 21.53 ± 1.66 ; %49.4'ünün kadın, % 50.6'sının erkek olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerinin Dağılımı

Cinsiyet Rolü	Sayı	%
Erkeksi	68	20.1
Kadınsı	73	21.6
Androjen	106	31.4
Belirsiz	91	26.9

Araştırmamıza katılan öğrencilerin cinsiyet rollerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %20.1'nin erkeksi, %21.6'sının kadınsı, %31.4'nün androjen ve %26.9'unun belirsiz cinsiyet rolüne sahip olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Cinsiyet Rollerinin Dağılımı

Cinsiyet Rolü	Kadın		Erkek		Ki Kare
	Sayı	%	Sayı	%	
Erkeksi	21	12.6	47	27.5	0.000
Kadınsı	55	32.9	18	10.5	
Androjen	54	32.3	52	30.4	
Belirsiz	37	22.2	54	31.6	

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre cinsiyet rollerinin dağılımını belirleyebilmek amacıyla ki kare analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde tablo 2 incelendiğinde; kadınların %12.6'sının erkeksi, %32.9'unun kadınsı, %32.3'ünün androjen ve %22.2'sinin belirsiz cinsiyet rolüne sahip olduğu; erkeklerin ise %27.5'inin erkeksi, %10.5'inin kadınsı, %30.4'ünün androjen ve %31.6'sının belirsiz cinsiyet rolüne sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyeti ile cinsiyet rolü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 3. Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği	Madde Sayısı	Min-Max Puan	$\bar{X}\pm SS$
	10	12.00-40.00	30.55±5.51

Araştırmamızda öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının "30.55±5.51" olduğu, Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeğinden aldıkları minimum puanın "12.00", maksimum puanın ise "40.00" olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Cinsiyet	n	$\bar{X}\pm SS$	İstatistiksel Analiz
Kadın	167	31.14±5.50	$t=-1.962$
Erkek	171	29.97±5.48	$p=0.51$

$p>.05$

Araştırmamızda kadın ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının benzer olduğu ($K=31.14\pm 5.50$, $E=29.97\pm 5.48$) belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 4).

Tablo 5. Öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Yaşam Doyumu Ölçeği	Madde Sayısı	Min-Max Puan	$\bar{X}\pm SS$
	5	5.00-35.00	20.14±7.55

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının "20.14±7.55" olduğu, Yaşam Doyumu Ölçeğinden aldıkları minimum puanın "5", maksimum puanın ise "35" olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm SS$	İstatistiksel Analiz
Kadın	167	21.13±7.75	t=2.395
Erkek	171	19.18±7.25	p=0.017

p<0.05

Araştırmamızda kadın öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının (21.13±7.75), erkek öğrencilerden yüksek olduğu (19.18±7.25) belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0.05) (Tablo 6).

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine Göre Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Cinsiyet Roller	n	Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği $\bar{X} \pm SS$	Yaşam Doyumu Ölçeği $\bar{X} \pm SS$
Erkeksi	68	30.35±5.80	20.94±6.89
Kadını	73	30.36±5.56	19.78±7.33
Androjen	106	31.85±4.68	22.32±8.00
Belirsiz	91	29.34±5.92	17.31±6.79
TOPLAM	338	30.55±5.51	20.14±7.55
İstatistiksel Analiz		F=3.579, p=0.014	F=7.945 p=0.000

Tablo7 incelendiğinde androjen cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği puan ortalamalarının (31.85±4.68), belirsiz cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerden (29.34±5.92) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet rollerine göre Rosenberg Benlik Saygısı Alt Ölçeği puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3.579, p=0.014). Araştırmada androjen cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının (22.32±8.00), belirsiz cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerden (17.31±6.79) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet rollerine göre Yaşam Doyumu Ölçeği puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=7.945, p=0.000).

Tablo 8. Yaşam Doyumu ve Benlik Saygısı ile Cinsiyet Rollerine Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Erkeksi	Kadını	Androjen	Belirsiz
Yaşam Doyumu	.053	-.026	.195**	-.228**
Benlik Saygısı	-.019	-.018	.160**	-.134*

**p<0.05

Araştırmada yaşam doyumu ve benlik saygısı ile cinsiyet rolleri arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda yaşam doyumu ile erkeksi ($r=.053$; $p>0.05$) ve kadınsı ($r=-.026$; $p>0.05$) cinsiyet rolleri arasında ilişki olmadığı, androjen ($r=.195$; $p<0.05$) cinsiyet rolleri arasında pozitif, belirsiz ($r=-.228$; $p<0.05$) cinsiyet rolleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda benlik saygısı ile erkeksi ($r=-.019$; $p>0.05$) ve kadınsı ($r=-.018$; $p>0.05$) cinsiyet rolleri arasında ilişki olmadığı, androjen ($r=.160$; $p<0.05$) cinsiyet rolleri arasında pozitif, belirsiz ($r=-.134$; $p<0.05$) cinsiyet rolleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 8).

Tablo 9. Benlik Saygısının Yaşam Doyumunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmiş		r	R ²
	Katsayılar		Katsayılar			
	B	Std. hata	β	t	Sig.	
	7.286	2.207		3.301	.001	0.307 0.094
Benlik saygısı	.421	.071	.307	5.922	.000	
F=35.065; p<0.001						

a. Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu

Araştırmada benlik saygısının yaşam doyumu üzerinde etkisinin olup olmadığı amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=35.065; $p<0.001$). Yapılan analizde benlik saygısı ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=0.307$; $p<0.001$). Bununla birlikte benlik saygısının yaşam doyumunu pozitif yönlü etkilediği belirlenmiştir ($t=5.922$; $p<0.001$). Buna göre yaşam doyumunun %9.4'ünün benlik saygısı ile açıklandığı ortaya çıkmıştır (Tablo 9).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin cinsiyet rollerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre cinsiyet rollerinin dağılımı incelenmiş olup cinsiyet değişkeninin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerinde anlamlı etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmamızda kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri dağılımı incelendiğinde; kadın üniversite öğrencilerinin büyük bölümünün kadınsı ve androjen, erkek üniversite öğrencilerinin ise belirsiz ve androjen cinsiyet rollerine sahip olduğu bulgulanmıştır. Araştırmamızda katılımcıların büyük bölümünün androjen cinsiyet rolüne sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet kalıpyargıları sosyal sınıfa yani eğitim, gelir ve mesleğe göre de değişmektedir (Dökmen, 2015). Cinsiyet kalıpyargılarının gücünü etkileyen birçok faktör vardır bu faktörlerden en etkililerinden biri öğrenim düzeyidir. Öğrenim düzeyi yüksek olan bireylerin cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılarının daha az olduğu belirtilmektedir (Matlin, 1996). Toplumsal cinsiyetin getirdiği roller dinamiktir ve içeriği zamana ve yere göre değişebilmektedir. Yaşanan bu hızlı değişme uyum sağlamada eğitim büyük öneme sahiptir. Eğitim ile bireyler kişisel yetilerini geliştirmekte ve kalıplaşmış yargılarınca dayatılan herhangi bir sınırlama olmaksızın seçim yapmakta özgür olduğunu kavramaktadır (Çabuk-Kaya, 2013). Üniversite öğrencilerinin, toplumun genelinden daha çağdaş cinsiyet rollerini

benimsiyor olmaları beklenmektedir (Demirtaş-Madran, 2012). Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda öğrencilerin genel olarak eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip olduğu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha eşitlikçi değerlere sahip olduğu bulgulanmıştır (Daşlı, 2019; Karaçay-Yıkar vd., 2020; Kartal vd.,2020; Ertuğrul-Yaşar, & Zorluoğlu, 2021). Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmakta olup eşitlikçi roller benimsemeleri beklenen bir sonuçtur.

Cinsiyet ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik ülkemizde üniversite öğrencileri ile yürütülen bazı çalışmalarda kadınların benlik saygısı erkeklerden yüksek bulunmuştur (Küçükosmanoğlu, 2013; Tekir vd., 2018 ;Sezen-Erhamza vd.,2021). Açıkgöz (2019) sağlık teknikerliği bölümü öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada erkek öğrencilerin benlik saygısı kadın öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada ise üniversite öğrencilerinin cinsiyeti ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu ülkemizde yapılan birçok çalışma sonucu ile tutarlıdır (Kaçan-Softa vd., 2015; Aktaş, 2016;Kırılmaz, & Buket-Güler,2019; Sevim,& Artan, 2019; Güler, 2020; Eker,2021;Tuna, 2021; Kendir,2022). Araştırmamızda elde ettiğimiz bu bulgu benlik saygısı açısından biyolojik cinsiyete kıyasla toplumsal cinsiyet rollerinin daha önemli ve etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosydemografik özellikleri, okudukları bölüm, ebeveynlerin öğrenim düzeyi gibi faktörlerinde benlik saygısı üzerinde biyolojik cinsiyete kıyasla daha fazla etkili olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet rollerinin benlik saygısı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmamızda benlik saygısı açısından androjenlerin en yüksek ortalamaya sahipken belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerin en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgulanmıştır. Araştırma bulgularımızla benzer şekilde literatürde birçok çalışmada androjen bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olduğu görülmüştür (Bem, 1977; Kleinplatz vd.,1992; Buckley, & Carter, 2005; Vafaei vd., 2014; Lo vd., 2019; Arcand, 2020; Bunnet, 2020; Li vd.,2022). Androjen ya da erkeksi cinsiyet rolüne dayanan benlik kavramı her iki cinsiyette de yüksek bir özsaygı ile ilişkilendirilmektedir (Gurnakova, & Kusa, 2004). Batı toplumlarında bağımsızlık ve rekabetçilik gibi geleneksel erkeksi niteliklere geleneksel kadınsı niteliklere oranla daha fazla değer verilmektedir (Rose, & Montemayor, 1994). Lundy ve Rosenberg (1987) yürüttükleri bir çalışmada maskülenite düzeyi feminite düzeyinden daha yüksek olan androjen bireylerin benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Bem'e (1977) göre benlik saygısı en yüksek olan bireyler sırasıyla androjen, erkeksi, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip olan bireylerdir. Bernstein (2016) yürüttüğü bir çalışmada pozitif cinsiyet rolüne sahip androjen öğrencilerin negatif cinsiyet rolüne sahip öğrencilere göre stres düzeylerinin daha düşük olduğunu, iyi oluş ve benlik saygısı düzeylerinin ise daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Androjen bireyleri sırasıyla maskülen ve feminen bireyler takip etmiştir. Androjen bireyler hem kadınların hem de erkeklerin sosyal olarak arzu edilen özelliklerini içeren bir özkimlik sergilerler (Echabe, 2010). Bem (1975)'in de belirttiği üzere androjen bireyler karşı cinsiyete ait davranışları sergilemede daha esnek davranabilmekte ve farklı ortamlara daha uyumlu davranış örüntüleri sergileyebilmektedir. Androjen bireyler cinsiyet rollerine ait sınırların kendilerini daha az kısıtlamasına izin veririler. Bu durum androjen bireylerin benlik saygısını ve ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Androjen bireylerin aksine kadınsı kadınlar ya da erkeksi erkekler diğer cinsiyete uygun davranışlardan kaçınırlar ve bu tür faaliyetlerde bulunmaktan dolayı rahatsızlık duyarak olumsuz duygular ifade edebilirler (Bem, & Lenny, 1976).

Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yürütülen, cinsiyet ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalarda yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır (Kermen vd., 2016; Yelpaze, & Yakar, 2019; Ergün, & Meriç, 2020). Araştırmamızda ise kadın üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun erkek üniversite öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Literatürdeki bazı araştırmalar da (Recepoğlu, 2013; Gülcan vd., 2016; Erus vd.,2020; Akbıyık, 2020; Eker, & Taş, 2021) araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırmamız üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Seçilen örnekleme yer alan öğrencilerin üniversite eğitimi alıyor olması ve yaşı yaşam doyumu düzeyini etkiliyor olabilir. Ülkemizde kadınların eğitim imkanlarından faydalanması erkeklere kıyasla daha kısıtlıdır. Kadınların üniversite eğitiminden faydalanması toplum içerisinde daha iyi bir statü elde etmelerini sağlamak ve bu durum kadın öğrencilerin yaşam doyumlarını erkek öğrencilere göre daha olumlu bir yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşam standartları, arkadaş desteği, okudukları bölümün tercih sırası, aile ile birlikte, ayrı evde ya da yurttta yaşama, üniversite okunulan şehir gibi etmenlerde yaşam doyumunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet rollerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmamızda androjen öğrencilerin yaşam doyumlarının en yüksek; belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerin yaşam doyumunun en düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuç maskülenite ve feminenin yaşam doyumunu birlikte etkilediği şeklinde yorumlanabilir. İki cinsiyet rolünden yüksek puan alan kadın ve erkek bireylerin yaşam doyumları da artmakta (Matud vd.,2014; Lo vd.,2019; Arcand,2020) feminiteye ait dışavurum özelliği yüksek olan erkek bireylerin bireysel sağlık puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir (Matud vd., 2019). Androjen rol kimliğine sahip olmak yaşam doyumunu arttırdığı gibi bireyin yaşam amaçlarını gerçekleştirme olasılıklarına dair inanç düzeylerini de etkilemektedir (Matud, 2019).Bu bakımdan araştırma sonuçlarımız literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde maskülenite düzeyi yüksek bireylerin yardım arama düzeyinin feminite düzeyi yüksek bireylere göre daha düşük olduğu (Chan, & Hayashi, 2010) androjen bireylerin daha çok yardım arama davranışında bulunduğu görülmektedir (McCarthy, & Holliday, 2004; Juvrud, & Rennels, 2016). Maskülen kimlikte daha çok güç, rekabet, başarı, kısıtlayıcı duygusallık vb. özellikler öne çıkmaktadır. Feminen kimlikte ise daha çok sevgi, şefkat, bakım verme, empati gibi özellikler görülmektedir (O'Neil vd., 1986). Maskülen bireylerin yardım arama konusunda daha isteksiz olmaları (Addis, 2008) sosyal destek almalarını ve psikolojik sorunlarını çözmelerini zorlaştırdığından maskülenite düzeyi yüksek bireylerin yaşam doyumlarının daha düşük olması anlaşılır bir durumdur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Cinsiyet rollerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelediğimiz araştırmamızda cinsiyet rollerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerinde etkisi olduğu, katılımcıların büyük çoğunluğunun androjen bireylerden oluştuğu, androjen bireylerin yaşam doyumu ve benlik saygısı düzeyinin daha yüksek olduğu, belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerin benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerinin androjen, maskülen ve feminen bireylerden daha düşük olduğu, kadın katılımcıların yaşam doyumunun erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu, benlik saygısı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmamızda kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha az geleneksel cinsiyet rollerini benimsediği görülmüştür. Kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasındaki fark göz önüne alınarak toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik derslerin fakülte fark etmeksizin bütün öğrencilere zorunlu ya da seçmeli ders olarak okutulmasının, üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitimlerin sayısının artırılması ve verilen eğitimlerin etkililiğine ilişkin nicel ve nitel araştırmaların yapılmasının uygun olacağı önerilmektedir.

Araştırmamız Mersin ili sınırları içerisinde Mersin Üniversitesi öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın farklı bir ilde, farklı bir öğrenci, yaş ve sosyo-ekonomik grupla yürütülmesi, arkadaş grupları, sosyo-kültürel faktörler, sosyal deneyimler, içinde bulunulan grubun özellikleri gibi doğup büyüdüğü çevre ve kültürün cinsiyet rol gelişiminde olası etkilerinin göz önünde bulundurulması konuya geniş bir perspektiften bakılmasını sağlayacaktır. Ayrıca katılımcıların ebeveynlerinden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri, ebeveynlerinin sahip olduğu cinsiyet rolleri, akademik başarı düzeyleri, stresle başa çıkmada kullandıkları stratejiler, çevrelerinden algıladıkları sosyal destek, yardım arama davranışında bulunup bulunmamaları, iyimserlik ve sosyal uyum düzeyleri gibi değişkenlerin yaşam doyumu ile benlik saygısı düzeylerini etkileyebileceği ve sahip oldukları cinsiyet rollerini benimsemelerine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Sözü edilen bu değişkenlerin cinsiyet rolleri, benlik saygısı ve yaşam doyumu ile ilişkisi incelenmemiştir. Araştırmacılar bahsedilen değişkenlerin cinsiyet rolleri, yaşam doyumu ve benlik saygısıyla olan ilişkisini göz önünde bulundurarak literatüre katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2019).Sağlık teknikerliği öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi ve ilişkili etmenler. *Celal Bayar Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 258-264. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.598593>
- Addis, M.E.(2008). Gender and depression in men.*Clinical Psychology Silence and Practice*, 15(3), 153-168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2008.00125.x>
- Akbiyık, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 280-301. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.620972>
- Aktaş, U. (2016).*Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile atılganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karamaoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Alabaş, R., Akyüz,H.İ., & Kamer, S.T. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 429-448. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/594230>

- Arcand,M., Juster,R.P., Lupien,S.J. & Marin,M.F. (2020). Gender roles in relation to symptoms of anxiety and depression among students and workers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(6), 661-674. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1774560>
- Archer, J., & Lloyd, B. (2002). *Sex and gender*. Cambridge University Press.
- Bakhet, S.M.A. (2021). Responding to: Coping with stress among androgynous, and sextyped persons. *Open Access Library Journal*, 08, 1-10. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107734>
- Bakır, N., Irmak –Vural, P. & Demir, C.(2019). Üniversite öğrencilerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve toplumsal cinsiyet algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 119-128. <https://doi.org/10.31461/ybpd.548926>
- Bem, S.L., & Lenny, E.(1976). Sex typing and the avoidance of cross-sex behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(1), 48-54.<https://doi.org/10.1037/h0078640>
- Bem, S.L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 634 643. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077098>
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate of sexual inequality*. Yale University Press.
- Bem, S.L.(1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0036215>
- Bem, S.L.(1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.45.2.196>
- Bem,S.L.(1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bernstein, C. (2016). The implications of sex role identity and psychological capital for organisations: A South African study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42(1),1-12. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1311>
- Buckley, T., & Carter, R.T.(2005). Black adolescent girls: do gender role and racial identity: Impact their self-esteem? *Sex Roles*,53 (9), 647-661.<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-7731-6>
- Bunnet, E.R. (2020). The wiley encyclopedia of personality and individual differences .B.J. Carducci, C.S. Nave, A.Di Fabio, D.H. Saklofske and C. Stough (Ed.) In *Androgyny, expression of* (pp.25-31). Wiley Blackwell.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cenkseven, F. (2002). Ergenlerin cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benlik imajına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27, 28-35. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5149>
- Chan, R.K.H., & Hayashi, K. (2010). Gender roles and help-seeking behaviour. *Journal of Social Work*, 10(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1468017310369274>
- Çabuk-Kaya, N.(2013). Türkiye`de toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim kızların eğitimi. meb.gov.tr/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf
- Çuhadaroğlu, O. (1985). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Daşlı,Y.(2019). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların belirlenmesi üzerine bir alan araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 364-385. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660821>.
- Dean Lee, M. & Tate, C. (2017). Extending the legacy of Sandra Bem: Psychological androgyny as a touch stone conceptual advance for the study of gender in psychological science. *Sex Roles*, 76(11), 643-654. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-016-0713-z>
- Demirtaş-Madran, H.A.(2012). Cinsiyet,cinsiyet rolü yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 1-10. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/132665/>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S.(1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assesment*, 49, 71-75. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dökmen, Z.Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000139
- Dökmen, Z.Y. (2015). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*.Remzi Kitabevi.
- Echabe, A.E.(2010). Role identities versus social identities: masculinity, femininity, instrumentality and communality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 30-43. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01298.x>
- Eker, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlığın sosyal kaygı, sosyal beceri ve öz-saygı (benlik saygısı) açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Eker, H. & Taş, İ. (2021). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcısı olarak kişilerarası yeterlik . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2) , 534-544. <https://doi.org/10.21666/muefd.837514>
- Erdem, M. (2019). *Yetişkin kadın bireylerde toplumsal cinsiyet rolleri ile benlik saygısının ilişki doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

- Ergün, G. & Meriç, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile mutluluk ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(2), 233-240. <https://doi.org/10.17049/ataunihem.524124>
- Erus, S., Zeren, Ş.G., Amanvermez, Y., & Buyruk-Genç, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, pozitif ve negatif duyguları: İstanbul'da bir devlet üniversitesinde profil çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 563-595. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/Z8SJXFMEUMBXGPXX/10-23863kalem-2020-167.pdf
- Ertuğrul-Yaşar, Z., & Zorluoğlu, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etused/issue/57750/795100>
- Fergusson, D.M., McLeod, G.F.H, Horwood, L.J., Swain, N.R., Chapple, S. & Poulton, R. (2015). Life satisfaction and mental health problems (18 to 35 years). *Psychological Medicine*, 45(11), 2427-2436. <https://doi.org/10.1017/s0033291715000422>
- Gale-Ross, R., Baird, A., & Towson, S. (2009). Gender role, life satisfaction, and wellnes: Androgyny in a southwestern Ontario sample. *Canadian Journal of Aging*, 28(12), 135-146. <http://dx.doi.org/10.1017/S0714980809090187>
- Gurnakova, J., & Kusa, D. (2004). Gender self-concept in personal theories of reality. *Studia Psychologica*, 46(1), 49-64. https://www.researchgate.net/publication/289574874_Gender_self-concept_in_personal_theories_of_reality
- Gülcan, A. & Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1538/18847>
- Güler, A. (2020). Benlik saygısı ve yaşam memnuniyeti ilişkisi: Ağrı Çeçen Üniversitesi öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 321-329. <https://doi.org/10.32600/huefd.687279>
- Jones, K., Mendenhall, S., & Myers, C.A. (2016). The effects of sex and gender role identity on perceived stress and coping among traditional and nontraditional students. *J Am Coll Health*, 64(3), 205-13. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1117462>
- Juvrud, J., & Rennels, J.L. (2016). I don't need help: Gender differences in how gender stereotypes predict help-seeking. *Sex Roles*, 76, 27-39. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-016-0653-7>
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G., Demirci, U., Kılınc, E., Kandemir, A., & Durak, B. (2015). Üniversite son sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, yalnızlık düzeyleri ve etkileyen

- faktörlerin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 227-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/23828/253853>
- Karaçay-Yıkar, S., Doğan, S.D., Aydıngülü, N., Arslan, S., & Nazik, E. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi örneği. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 104-113. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.704397>
- Karagöz, Y. (2020). *SPSS amos meta uygulamaları istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.
- Kartal, A., Korkmaz-Aslan, G., Taşdemir-Yiğitoğlu, G., Turan, T., & Akan, G. (2020). Sağlıkla ilgili bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi*, 28(3), 372-83.
- Kasprzak, E. (2010). Perceived social support and life-satisfaction. *Polish Psychological Bulletin*, 41(4), 144-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2478/v10059-010-0019-x>
- Kavuncu, N.A. (1987). *Bem cinsiyet rolü envanterinin Türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Kendir, F.N. (2022). *Üniversite öğrencilerinde travmatik yaşam olaylarının araştırılması ve travmatik yaşam olayları saptananlarda travmatik yaşantının benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık ile ilişkisinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kermen, U., İlçin-Tosun, N., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 20-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/25921/273151>
- Kırılmaz, H., & Güler, P. B. (2019). Benlik saygısı ve organ bağıışı tutumu ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve İnsan*, 6(20), 239-262. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.515104>
- Kleinplatz, P., McCarrey, M. & Kateb, C. (1992). The impact of gender-role identity on women's self-esteem, lifestyle satisfaction and conflict. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24(3), 333-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0078725>
- Koçyiğit, M., & Meşe, G.(2020). Ruh sağlığı çalışanı adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ve çelişik duygulu cinsiyetçiliğe ilişkin tutumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.630339>
- Korkmaz, K., & Özbesler, C.(2022). Sosyal hizmet öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33, 867-887. <https://doi.org/10.33417/tsh.994401>
- Küçükosmanoğlu, H.O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının bazı sosyo demografik değişkenlere göre benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 70-82. <https://doi.org/10.7816/sed-01-02-05>

- Li, Y., Zuo, M., Peng, Y., Zhang, J., Chen, Y., Tao, Y., Ye, B., & Zhang, J.(2022). Gender differences influence gender equality awareness, self-esteem, and subjective well-being among school-age children in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 671785. [10.3389/fpsyg.2021.671785](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671785)
- Lo, I.P.Y., Kim, Y.K., Small, E., & Chan, C.H.Y. (2019). The gendered self of Chinese lesbians: Self –esteem as a mediator between gender roles and depression. *Arch Sex Behav*, 48(5), 1543-1554. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1402-0>
- Lundy, A., & Rosenberg, J.A.(1987). Androgyny, masculinity, and self –esteem. *Social Behaviour and Personality*, 15(1), 91-96.<https://doi.org/10.2224/sbp.1987.15.1.91>
- Mansdotter, A., Lundin, A., Falkstedt, D., & Hemmingsson, T. (2009). The association between masculinity rank and mortality patterns: A prospective study based on the Swedish 1969 conscript cohort. *J Epidemiol Community Health*, 63(5), 408-13. <https://doi.org/10.1136/jech.2008.082628>
- Matlin, M.W.(1996). *The psychology of women*. Harcourt Brace College Publishers.
- Matud, M.P. (2019). Masculine/instrumental and feminine/expressive traits and health, well-being, and psychological distress in Spanish men. *American Journal of Men`s Health*, 13(1), 1-11. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1557988319832749>
- Matud, M.P., Bethencourt, J.M., & Ibanez, I. (2014). Relevance of gender roles in life satisfaction in adult people. *Personality and Individual Differences*, 70, 206-211.<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2014.06.046>
- Matud, M.P., Conception-Garcia, M., & Fortes, D. (2019). Relevance of gender and social support in self-rated health and life satisfaction in elderly Spanish people. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2725. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph16152725>
- Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3531. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- McCarthy, J., & Holliday, E.L. (2004). Help-seeking and counselling within a traditional male gender role: an examination from a multicultural perspective. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 25-30.<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00282.x>
- O'Neil, J. M., Helms, B., Gable, R., David, L., & Wrightsman, L. (1986). Gender role conflict scale: College men's fear of femininity. *Sex Roles*, 74, 335-350. https://www.academia.edu/56909612/Gender_role_conflict_scale_College_mens_fear_of_femininity
- O`Sullivan, L.F., Graber, J.& Brooks-Gunn, J.(2002).Adolescent gender development. J. Worell (Ed.) In *Encyclopedia of women and gender* (pp. 55-68). Academic Press.

- Palas-Karaca, P., & Çubukçu-Aksu, S.(2020). Sağlık hizmetleri öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(7), 91-100. <https://doi.org/10.31461/ybpd.732189>
- Parlova, T.S., & Kholmogorova, A.B. (2017). Psychological factors of social anxiety in Russian adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(2),179-191. <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2017.0212>
- Prakash, J., Kotwal, A.S., Ryali, V., Srivastava, K., Bhat, P.S., & Shashikumar, R. (2010). Does androgyny have psychoprotective attributes? A cross-sectional community-based study. *Industrial Psychiatry Journal*, 19(2), 119-124. <https://doi.org/10.4103%2F0972-6748.90343>
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 311-326. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/297-published.pdf>
- Rose, A.J., & Montemayor, R. (1994). The relationship between gender role orientation and perceived self-competency in male and female adolescents. *Sex Roles*, 31, 579-595. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01544281>
- Rosenberg, M.(1965). *Society and the adolescent: Self-image*. Princeton University Press.
- Rosenfield, S., & Smith, D. (2010). Gender and mental health: Do men and women have different amounts or types of problems? T. L. Scheid, & T. N. Brown(Ed.). In *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems* (pp. 256–267). Cambridge University Press.
- Sevim, K., & Artan, T. (2019). The relationship between self-esteem and stigma tendencies in university students . *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 143-156. <https://doi.org/10.30794/pausbed.447166>
- Sezen-Erhamza, T., İlhan-Koçak, E., & Turgut, R. (2021). Diş hekimliği fakültesi öğrencilerindeki ortodontik tedavi ihtiyacının benlik saygısı ve psikososyal duruma etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 211-219. <https://doi.org/10.24938/kutfd.882138>
- Sönmez, Y., Kısaoğlu, N.B., & Dönmez, K.O. (2018). Bir tıp fakültesinin birinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve ilişkili faktörler. *Smyrna Tıp Dergisi*, 3, 14-21. https://www.smymatipdergisi.com/dosyalar_upload/belgeler/Toplumsal%20cinsiyet1541327292.pdf
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekir, Ö., Yaşar, Ö., Çevik, C., Dikoğlu, M., & Kaymak-Özsezer, G. (2018).Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin depresyon ve benlik saygısı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 15-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzcesbed/issue/34701/346725>
- Torun, S., Arslan, S., Nazik, E., Akbaş, M., & Yalçın-Öner, S. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 34, 399-404.<http://dx.doi.org/10.7197/1305-0028.1279>
- Tuna, H. (2021). Fizyoterapi ve rehabilitasyon öğrencilerinin benlik saygıları ile etkinlik katılımları ve memnuniyetleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,11(3), 437-443.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/67698/879130>
- Ulaş, S., Yar, D., & Vefikuluçay-Yılmaz, D. (2021). Üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişki. *The Journal of Social Sciences*, 55, 665-681. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.52835>
- Vafaei, A., Alvarado, B., Tomas, C., Muro, C., Martinez, B., & Zunzunegui, M.V. (2014). The validity of the 12-item Bem Sex Role Inventory in older Spanish population: An examination of the androgyny model. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 59(2), 257-263.<https://doi.org/10.1016/j.archger.2014.05.012>
- Vafaei, A., Ahmed, T., Freire, A. D. N. F., Zunzunegui, M. V., & Guerra, R. O. (2016). Depression, sex and gender roles in older adult populations: *The International Mobility in Aging Study (IMIAS)*. *PloS one*, 11(1),1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146867>
- Willerth, M., Ahmed, T., Philips, S.P., Perez-Zepede, M.U., Zuzunegui, M.U., & Auais, M. (2020). The relationship between gender roles and self-rated health: A perspective from an international study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 87, <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.103994>
- Wong, Y. J., Ringo Ho, M., Wang, S., & Fisher, A. R. (2016). Subjective masculine norms among university students in Singapore: A mixed-methods study. *Psychology of Men and Masculinity*, 17, 30-41.<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0039025>
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54),913-935.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623292>
- Yetim, Ü.(2002). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayınları.
- Yıldız, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka yaşam doyumu ve depresyonun cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(6),451-474.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/26855/266152>



Tüketici Habitatı Olarak Alışveriş Merkezleri: Malatya Park AVM Örneği

Shopping Centers as Consumer Habitat: Malatya Park Mall Example

Hasan Batar^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Doctorant, Fırat University, Turkey

hasanbatar@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4245-0168>

Makale geliş tarihi / First received : 28.07.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 27.09.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Çalışma kapsamında anket tekniğine dayalı bir uygulama yapılmasından dolayı İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26-05-2022 tarihli ve 35 karar sayısı ile etik açıdan uygunluk raporu alınmıştır.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 17 %

Atıf bilgisi / Citation:

Batar, H. (2022). Tüketici habitatı olarak alışveriş merkezleri: Malatya Park AVM örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 344-365.

ÖZ

İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan tüketim olgusu, geçmişten günümüze bireysel ve toplumsal hayatın şekillenmesinde her zaman etkili ve belirleyici bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişte değiştiği gibi gelecekte de değişecek olan tüketim, günümüzde insan ve toplum için bir ihtiyacı karşılamaktan ziyade; kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme, kendini konumlandırmanın bir aracı haline gelmiştir. Tüketim bu açıdan bir şeyi elde etmenin insan zihnindeki değişimini de ortaya koymaktadır. Çünkü geçmişte bir ihtiyaca binaen tüketilen şeylerin bu gün çok farklı parametreleri olan sembolik tüketim, hedonic tüketim gibi tüketim biçimleri ile karşılaşmaktayız. Tüketim anlayışındaki değişime öncülük eden kent yapılanmasındaki sosyal ve kültürel değişimler kentsel mekân değişim süreçlerine de yansiyarak yeni biçimler kazanmaktadır. Bu değişimin altında yatan temel sebep, toplumsal yapının sürekli bir değişim içerisinde olmasıdır. Bu çalışmada tüketim kültürünün geçmişten günümüze yaşam biçimleri üzerindeki etkileri hakkında yapılan saha araştırmasının bulgularına göre bir teorik çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Modern tüketimin simgesi olarak kabul edilen AVM'lerin tüketimdeki yeri ve genç tüketiciler için gittikçe önemli bir yer alan hedonik tüketimin nedenleri incelemeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Tüketim, Modern Tüketim, Mekân, Yabancılaşma, Avm,

ABSTRACT

The phenomenon of consumption, which dates back as far back as human history, has always emerged as an effective and decisive activity in shaping individual and social life from past to present. Consumption, which will change in the future as it has changed in the past, has become a means of self-expression, self-realization and self positioning rather than meeting a need for people and society today. Consumption also reveals the change in the human mind of obtaining something in this respect. Because we encounter consumption patterns such as symbolic consumption and hedonic consumption, which have very different parameters of what was consumed in the past due to a need. Social and cultural changes in urban structuring, which pioneered the change in the understanding of consumption, are reflected in urban space change processes and gain new forms. The main reason for this change is that the social structure is in constant change. In this study, a theoretical framework was tried to be drawn according to the findings of the field research on the effects of consumption culture on lifestyles from past to present. The place of shopping malls, which are accepted as symbols of modern consumption, in consumption and the reasons for hedonic consumption, which is increasingly important for young consumers, have been tried to be examined.

Keywords

Consumption, Modern Consumption, Space, Alienation, Shopping Mall

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada yaşanan değişim ve dönüşümler tüketime konu olan insan ihtiyaçlarının da değiştirmiştir. Teknolojiye ulaşmanın günümüzdeki kadar kolay olmadığı zamanlarda televizyon, bilgisayar, çamaşır makinesi vb. araçlar ulaşılması zor ve lüks tüketim malları olarak görülürken, günümüzde ise temel tüketim araçları haline geldi. Tüketimin zamanla değişen ve dönüşen bir seyir izlemesi bireylerin tüketim konusundaki tutum ve davranışlarının da bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Her düşünce, duygu ya da eylem insan davranışının birer parçası olduğuna göre, tüketicilerin satın alma davranışlarını insan davranışları kapsamında incelemek gerekmektedir. (Odabaşı, 1998, s.2). Günümüzde alışveriş merkezleri toplumların değişen alışveriş biçimlerine göre dizayn edilmektedir. Dolayısıyla yeni alışveriş merkezleri tüketimin bütün unsurlarını bir arada bulundurarak bireyleri toplumsal yaşamın merkezleri olan mahallelerden, caddelerden, sokaklardan kademeli olarak uzaklaştırarak kapalı mekânlar içerisinde kurgulanmış yeni bir yaşam biçimine dönüştürülen kapalı kentsel mekânlara doğru çekmektedir. Ziyaretçiler sadece alışveriş merkezi içinde çeşitli şekillerde ürün ve hizmet tüketmekle kalmıyor, alışveriş merkezinin kendisi de tüketilebilir deneyimler sunmaktadır. Hickman'ın (1984) tanımına uyarlanan tüketici habitatu terimi, burada tüketicilerin normalde bulunduğu fiziksel olarak sınırlandırılmış bir alanı temsil etmek için kullanılır. Alışveriş merkezleri ve diğer büyük pazar yerleri yaşam alanları olarak nitelendirilmektedir, çünkü bu tür yapılar nispeten uzun bir süreyi yerinde geçiren çok sayıda kişiyi cezbetmektedir. Geleneksel tüketim kuramlarının bütün savlarını zayıflatan bu yaşam alanları; statünün, zevklerin, kimliğin, sosyal ilişkilerin süreçlerini belirleyerek yeni kodlarla yeni bir tüketim olgusunu ortaya çıkararak, tüketimin sürdürülebilirliğine aracılık etmektedir. Bu yeni tüketim biçimleri Ivan Illich'in (2005) belirttiği gibi insanların nasıl gereksinim duyacağını öğretildiği yeni bir tüketim toplumunun yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Türkiye 1980'lerden itibaren uygulanmaya başlayan neoliberal politikalarla küresel bir tüketim kültürünün etkilerine maruz kalmaya başlamıştır. Bu kültür, yaşam tarzlarını biçimlendiren yeni bir boyuta ulaşmıştır (Korkmaz, 2009, s. 142). Kapitalizmin gelişim aşamaları içerisinde farklı değerler atfedilen tüketim kavramının, içinde bulunduğumuz yüzyılda yeni bir bağlama oturtulması, gerçekliğin yaşam tarzları ve farklılaşma talepleri ile ilişkisine işaret etmektedir (Tellan, 2009, s. 77). Ürün ve hizmetleri üretenler bu farklılaşma taleplerini küreselleşme süreci ile birlikte daha da artırdılar. Bunu, tüketicilere daha fazla ürün sunmak için kendilerini sürekli bir şekilde yenileyerek büyüyen alışveriş merkezleri vasıtasıyla karşılamaktadırlar.

Bu kapsamda çalışmada modern toplumun gelişimine paralel olarak tüketim biçimlerindeki değişim ve gelişmeleri, tüketim teorileri konusunda bilim dünyasında referans olarak kabul gören Marx, Veblen, Simmel, Adorno, Miller gibi teorisyenlerin tüketim konusundaki savları ile günümüz tüketim biçimleri ilişkilendirmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan modern alışveriş merkezlerinin (AVM) tanımı ve tüketimle olan ilişkileri, toplumsal değişimdeki rolleri konusu Malatya Park Alışveriş Merkezi tüketicilerine uygulanan anket sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

1. MODERN TÜKETİM TEORİLERİ VE TÜKETİMİN SOSYAL STATÜSÜ

Tarıma dayalı üretim biçimlerinin şekillendirdiği toplumsal yapının 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren endüstri toplumuna dönüşmesi, değişimin bir miladı olarak nitelendirilebilir. Geleneksel yapıdan kopuşun bir safhası olarak değerlendirilen bu dönüşümün terimsel karşılığı modernite olarak ifade edilmektedir. Gelenek ile modern

arasındaki farklılık ise yaşamı bütünüyle kuşatan yeni bir ruh ve kimlik içinde kültürde de değişimlere yol açmıştır (Güneş, 1995, s. 54). Tüketim, toplumu insanların arzusunu tarihte hiçbir toplumun yapamayacağı ve hayal edemeyeceği bir tarzda tatmin etme vaadi üzerinde kendisini inşa eder (Bauman, 2018, s. 106). Zira tüketen toplum bireylerinin satın alma saiklerinin altında toplumsal bir prestij, toplumsal bir ayrıcalık yakalama arzusu yatmaktadır. Featherstone (1996) maddi ürünleri sadece fayda amaçlı değil; iletişim vasıtaları, hayat tarzları, kültürel yaşam tarzları ile bağlantılı arz ve talebi oluşturan metalar olarak değerlendirmektedir. Bundan dolayı tüketim sadece bir mal veya hizmetin temel ihtiyacı karşılması anlamına gelmemektedir. Artık tükettiğimiz mal ve hizmetler bizim tercihlerimizi, temsil edilmek istediğimiz sınıfımızı, kültürümüzü, kimliğimizi ve yaşam biçimimizi yansıtmaktadır. Bu yeni tüketme biçimine evrilen toplumsal yapı, ihtiyaçların tatmininden ziyade arzuların tatminine yönelmiştir. Tüketim alanındaki bu değişim ve dönüşümü Veblen, Marx, Horkheimer, Simmel, Miller gibi araştırmacıların teorileri kapsamında bu bölüm irdelenmiştir.

Modern toplumda, alışveriş yapmadan duramayan, ekonomik krizlere rağmen alışveriş merkezlerine doğru akın eden bir kitle kültürünün varlığı söz konusudur. Bu durumu Boudrillard (2018) *“Bolluklar ülkesinin fantezileri ile kuşatılmış ve reklam palavraları ile her şeyin kendisine önceden verileceğine ve bolluk üstünde kendisinin meşru ve devredilemez bir hakka sahip olduğuna ikna olmuş tüketiciler kitlesinin, bolluğu doğanın bir sonucu gibi yaşamadır”* şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla tüketim kültürü kapsamında topluma lanse edilen bu bolluk algısı, birey merkezli gösterişçi bir toplumu kültür endüstrisinin yaşam kaynağının hammaddesi haline getirmektedir. Sosyal hayatın kolaylaşmasına aracılık eden ve boş zaman kavramının tüketilmesi için kentsel mekânların odağı haline gelen alışveriş merkezleri, yeniden üretimin katalizörü durumuna gelmiştir. Bu hakikati Bauman (2010) *“Artık küresel bir tüketim toplumunda yaşıyoruz ve tüketim davranışı kalıplarının, iş ve aile hayatımız dâhil olmak üzere hayatımızın her yönünü etkilememesinin imkânı yok. Artık hepimiz daha fazla tüketme baskısı altındayız ve bu yolda kendimiz tüketim ve emek piyasalarında metalara dönüşüyoruz”* şeklinde ifade etmektedir. Bu açıdan, üretilen ürünler insan ihtiyaçlarının giderilmesinden çok yapay beklentiler oluşturarak tüketimin devingenliğine aracılık etmektedir denilebilir.

Geldiğimiz nokta itibari ile ihtiyaç temelli bir tüketimden haz temelli bir tüketime evrilen toplumsal yapının tüketicileri, sosyal bir statü elde etmenin, kendini diğer sınıflardan ayırt etmenin yolunun tüketimden geçtiği düşüncesine sahip olabilmektedir. Bir yanılısama biçimi olarak karşımıza çıkan bu durumu Kevin Robins (2013) şöyle izah etmektedir: *“Tüketici kendisine yeni özgürlükler sunulduğuna inanabilir, oysa acımasızca aldatılmaktadır. Sunulan şey özgürlük yanılısamasından başka bir şey değildir”*. Bu açıdan ihtiyacından fazlasını tüketen toplum, üretenler tarafından ihtiyacı olamayan şeylere ihtiyaç duyar hale getirilen bir manipülasyon ile karşı karşıya kalmaktadır.

Karl Marx *“Kapital”* isimli kitabında metaların dünyaya kullanım değeri ve değişim değeri olarak geldiğini belirtir. Modern manada tüketilen şeyin bireye veya topluma sağladığı her türlü fizyolojik ve psikolojik fayda Marx'ın işaret ettiği kullanım değeri ile ilgilidir denilebilir. Marx (1986) bunu şu şekilde ifade etmektedir: *“Meta her şeyden önce bizim dışımızda bir nesnedir ve taşıdığı özellikleri ile şu ya da bu türden insan gereksinimlerini gideren bir objedir”*. Modern tüketim mekânları olan AVM'leri insanlar arası ilişki boyutunu nesnelere arasındaki ilişki boyutuna indirgendiği mekanlar olarak değerlendirebiliriz. Marx, metalara yüklenmiş olan bu

gizemi fetişizm olarak değerlendirmektedir. Marx (2003) “*Emek ürünlerine, meta olarak üretildikleri anda yapışveren ve bu nedenle meta üretiminden ayrılması olanaksız olan şeye ben fetişizm diyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Günümüz dünyasında tüketimin ana unsuru olan mal ve hizmetler birey ve toplumların tüketme biçimlerine bu açıdan etki ederek yeni yaşam formları oluşturmaktadır denilebilir. Metaların dünyasında, insanın tüketme biçimi yeniden kurgulanarak sürdürülebilirliği sağlanmaktadır. Bir sosyal sürecin göstergesi olarak karşımıza çıkan meta, işlevi ve ihtiyacı karşılama biçimi ile elde edilecek saygınlık, statü ve haz gibi psikolojik tatminlerin önemli bir unsurudur. Veblen (1970) tüketim üzerinden kendini gerçekleştirme biçimini sosyal statü elde etme olarak değerlendirmiştir. Smith, tüketim malları ve zenginlik için sergilenen mücadeleyi; basitçe prestij, pozisyon ve güç için verilen çaba olarak değerlendirmiştir (Raisman, 1976, s. 114). Dolayısıyla metaya yüklenen bu değerler silsilesi, tüketicide bir zevk alma, mutluluk getirme anlamında tüketimin duygusal boyutlarını daha çok ön plana çıkarmaktadır. Veblen 1899’da yayımladığı çalışmasında “conspicuous consumption” yani “gösteriş amaçlı tüketim” ifadesini kullanarak bu alanda yapılan ve yapılacak çalışmalara rehberlik etmiştir. Veblen’in odak noktası, tüketimi bireylerin davranışlarının sosyal statüsünün bir göstergesi olarak ele almasıdır. Veblen’in bakış açısıyla insanların sosyal statüsünün toplum içerisinde farklılaşması ve diğerleri tarafından gözlemlenebileceği düşüncesi gösterişçi tüketim biçimine aracılık etmektedir. Veblen bir malın birincil ve ikincil faydası konusundaki açıklamalarında daha çok ikincil faydasını ele alır. İkincil faydaya yönelik yapılan tüketim harcamaları da insanların göreceli alım gücünün sosyal toplumda bir ispatıdır (Veblen, 1970, s. 17). Veblen’in “*Aylak Sınıfın Teorisi*” adlı kitabında tanımladığı zenginler sınıfı kapitalist ve burjuva sınıfı olarak kabul edilirken, değerli malların göze çarpan tüketiminin boş zamanların efendilerine tanınan bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Veblen, 1970, s. 37). Üretim araçlarını ellerinde bulunduranlar, tükettikleri üzerinden statülerini artırdıkça, ekonomik olarak zengin ve fakir toplumsal sınıflar oluşmaya başlamıştır. Aslında bu olgu hiyerarşik düzende, bir alt sınıfta olan toplumlar üzerinde psikolojik baskı oluşturarak Veblen’in bahsettiği gösteriş amaçlı israfçı bir tüketim biçiminin yaratılmasına da zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan ziyaretçilerine göre bir yaşam merkezi olarak nitelendirilen AVM’ler, toplum içerisinde bir farkındalık oluşturmak için mal ve hizmetlerin tüketildiği prestijli mekânlar olarak görülmektedir. Bu mekânların kişilerarası bir rekabetin aracı olması, statü, farklı olma, beğenilme gibi psikolojik faktörlerin etkisinden yola çıkarak gösterişin açığa çıkmasını sağlama gibi bir misyonunun olduğunu söyleyebiliriz.

1.1. Toplumsal Hiyerarşinin Bir Aracı Olarak Moda

Tüketicilerin tüketim kararlarında kişilik ve statü gibi özelliklerin ön plana çıkarılmasına aracılık eden, tüketim kültürünün inşa sürecinin ve devamlılığının unsurlarından bir tanesi de modadır. Modern sosyolojinin kurucuları arasında önemli bir yeri olan George Simmel (2017) toplumsal hayat süreçlerini ve modern toplum yapılanmalarını bir takım gösterge kavramları aracılığıyla açıklamaya çalışır. Bu çerçevede kültür-sanat, para-kapitalizm, kent-moda, aşk-cinsiyet gibi kavramlar üzerinden toplumsal hayatın sosyolojisini okuma çabaları günümüz dünyasında önemli bir yere karşılık gelmektedir. Ekonomik açıdan bakıldığında yüksek tabakanın modaları, kendilerini alt tabakaların modalarından ayırır; ne zaman ki alt tabakalar yüksektekilerin modalarını devralmaya başlar, o zaman yüksek tabaka bunlardan vazgeçer. O halde moda, toplumsal eşitlenme eğilimi ile bireysel farklılaşma ve değişim eğilimini tek bir eylemde birleştirmemizi sağlayan çok sayıdaki hayat formunun özgül bir örneğinden başka bir şey değildir (Simmel, 2017, s. 106). Dolayısıyla moda, bireyin veya toplumun birbirinden

farklılaşma çabasının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılaşma çabaları beraberinde kendi benliğini ortaya koyma amacı taşısa da, aslında moda endüstrisinin ürettiği şeylerden kaynaklı olmasından dolayı bir yanılısma sürecinin başlangıcıdır denilebilir. Bir moda endüstrisinden bahsettiğimize göre aynı zamanda bir para ekonomisinin de varlığı söz konusudur. Benlik arama ve farklılaşma çabası içerisinde giren birey, modanın ekonomi politikasının kısılcasına girmiş durumdadır. Sanayileşme süreci ile birlikte kentsel nüfusun hızla artması ile kentler birey için moda ve parayı tüketmenin mekânı olmuştur. Simmel (2017) bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“Kent, sokaktan her geçişte, iktisadî, meslekî, toplumsal hayatın hızında ve çeşitliliğinde ruhsal hayatın duyuşsal temelleri bakımından kasaba ve taşra hayatıyla derin bir karşıtlık oluşturur. Herşey, paranın durmak bilmeyen akıntısında, eşit özgül ağırlıkla yüzer. Herşey aynı seviyede durur ve yalnızca kapladıkları alanın hacmiyle birbirinden ayrılır”*. Tüketime dayalı temsiller içerisinde adeta bir tüketim büyüğü olan moda, insan zihnini cezbetme açısından AVM’lerin özenle hazırlanmış vitrinlerinde kent insanının statü ve kimlik kazanma biçimlerinin bir göstergesi olarak sunulmaktadır. Kapalı alışveriş merkezleri, başlangıcından beri, müşterilere iklimsel konforun yanı sıra birçok sosyal aktiviteyi barındırma biçimiyle yeni bir yaşam alanı sunmaktadır.

1.2. Endüstriyel Kültür Üretimi ve Tüketim

Günümüz dünyasında tüketimi yalnız başına düşünülmesi gereken bir kavram olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Toplumun sosyo kültürel yapısı aslında tüketim kavramının içini doldurmaktadır. Genel çerçevede kültür olarak değerlendirilen bu yapı, içerisinde yer alan örf, adet, gelenek, görenek, sanat, edebiyat, estetik ve hukuk gibi bir takım değerler ile insanın tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Günümüzde ise egemen güçlerin sermayesi haline getirilen kültürü, Farnkfurt Okulu adıyla bilinen Sosyal Araştırmalar Enstitüsü kurucuları olan Marx Horkhimer ve Adorno inceleme konusu yapmışlardır. Horkhimer (2011) bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“Kültür endüstrisi eskisi gibi üçüncü kişilerin hizmetindedir ve ortaya çıkışını borçlu olduğu sermayenin eskimiş dolaşım süreciyle, ticaretle olan ilintisini korur”* (Adorno, 2011, s. 112). Bu açıdan bakıldığında kültür ve endüstrinin daha çok kapitalist sistemin kârına aracılık ettiğini söyleyebiliriz. Çünkü kapitalist sistem ekonomik yaşamın yanı sıra insanın diğer yaşam alanlarını, başta sosyalleşme olarak nitelendirilen hayat döngülerini metalaştırarak kendi hegemonyasına alır. Bu dönemde basılı ve görsel araçlar vasıtasıyla kültürel birikimler endüstrilerin nesnesi durumuna gelmişlerdir. Bu aşamadan sonra kitle kültürünün manipülasyonu daha da yaygınlık kazanmıştır ve üretilen sahte ihtiyaçlar ile insanların nesnel ve belirgin ihtiyaçları gözden kaçırılmıştır. Oluşturulan bu sahte ihtiyaçlar sistemi, kapitalizmin yaşam eğrisini sürekli yukarı çıkarmıştır. Özellikle reklam aracılığıyla imgeler dünyasının bombardımanına maruz bırakılan bireyler reklamlara satılan metalara dönüştürülmüşlerdir. Bu süreç zarfında bireyin dikkatinden kaçırılan şey, tüketilenlerin kapitalist pazara hakim olan hegomonik güçlerin belirlediği şeyler olmasıdır. Adorno (2011) bu durumu *“Herkes dans edip eğlenmekte özgürdür; tıpkı herkesin, din tarihsel olarak sayısız tarikatlardan birine girmekte özgür olması gibi. Ama her zaman ekonomik baskıyı yansıtan ideolojiyi seçmeyle ilgili bu özgürlüğün, bütün alanlarda hep aynı olanı seçme özgürlüğü olduğu görülür”* şeklinde açıklamaktadır. Araştırmacıya göre; kültür endüstrisinin bir ilerleme olarak ortaya koyduğu, sürekli yenilik olarak sunduğu şey, hep aynı olanın kılığının değiştirilmesinden ibarettir (Adorno, 2011, s. 113). Dolayısıyla kapitalizmin sürekliliğini sağlamaya çalışan güç merkezleri insanlığın ekonomik ve siyasal alanlarını da yapaylaştırarak bireyin seçme özgürlüğü yanılısamasıyla özerkliğinin kaybolmasına zemin hazırlamaktadır.

Bunun yanı sıra geleneksel anlayıştan modern anlayışa doğru bir seyir izleyen tüketim olgusu, materyalist anlayış ile maddi ürünlere sahip olma ve bu ürünleri daha hızlı tüketip bir sonrakinin arayışı içerisine girme sürecini hızlandırmıştır. Arthur Miller, özgürlük ve ekonomik maddeciliği birbiriyle çatışmalı halde resmettiği *Death of a Salesman*'da karakterlerin özgürlüğünün sembolik manada 'maddenin' arkasında yattığını belirtir. Kendilerine asıl özgürlüğün ekonomik doyum ile ulaşacağına inanan Loman ailesi, 'özgürlük' ve 'materyalistik aile düzeni' arasında sıkışır (Çakırtaş & Gülüşür, 2013, s. 5). Miller bu durumu kitabın kahramanlarından biri olan Willy üzerinden şöyle ifade eder:

"Açıkçası, Willy fiziksel ve ruhsal olarak tükenmektedir ve bu yorgunluk, omuzları çökmüş, şapkası önüne eğilmiş bir satıcının görüntüsüdür. Böylece, Willy hayatın ihtiyaçları ile yüklenen mağlup bir adamı temsil eder" (Miller A. , 2000, s. 84). Bu hikâyeye, tüketim üzerinden inşa edilen yapay bir hayat serüveni içerisinde topluma enjekte edilen umutlara ulaşmak adına kendine yabancılaşan bir aile örneğinde, Mill'in materyalizme bakış açısını ortaya koymaktadır.

2. MODERN VE POST MODERN TOPLUMDA TÜKETİM

Modern ve post modern tüketim ilişkisi arasındaki farklılıkta aslında üretim sistemlerinde meydana gelen bir takım değişimlerin rol oynadığı söylenebilir. Küreselleşme olgusu ile birlikte toplumsal hayatın her alanında meydana gelen sosyo-politik, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişimler ihtiyacın yönünü de değiştirerek tüketilen şeylerin kimlik, statü, eğlence ve vakit geçirme unsuru olmasının zeminini hazırlamıştır. "Modern" ve "post-modern", 20. yüzyılda ortaya atılan terimlerdir. "Modern", 1890'lardan 1945'e kadar olan dönemi tanımlarken ve "post modern", İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemi ifade eden kavramlardır (Difference, 2022). 21. Yüzyılda alışveriş merkezleri sosyalleşmenin ve tüketimin ana mekânları olmuştur. Postmodern toplumun geçici, akışkan, uçucu özellikleri görüntü ve simgeleri ön plana çıkarmış, kullanım değerinden çok değişim değerini ve hatta simgesel değeri, üretimden çok tüketimi, endüstriden çok teknolojiyi önemli kılmıştır (Turkan I., 2014, s.14). Bu açıdan üretimde meydana gelen her değişimin karşılığında tüketimde de bir değişim yaratıldığı söylenebilir. Modern zamanların başlarında tüketiciler, tüketimin hayatlarında önemli bir rol aldığını ve tüketerek kendilerini toplumun diğer sosyal statü gruplarından ayırt edebilme olanağı sağladığını ifade etmişlerdir. Bireyler tüketim biçimleri ile toplum içinde toplumsal kimlik duygusuna da sahip olmuştur. Endüstriyel kapitalizmin, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Batı Avrupa'da gelişmesiyle birlikte tüketim odaklı farklı sosyal gruplar oluşmaya başlamıştır (Bocock R. , 2009, s. 24). Modern çağda değişimler zaman içerisinde yeni bir süreci başlatmıştır. Post modern toplum, dünyadaki tüm sınırların, alanların, kültürlerin, toplumdaki gerçeklik ve görünüşlerin, toplumsal ve geleneksel farklılıklarının kendi içindeki çöküşlerini ifade etmektedir (Kellner, 2000, s. 371). Baudrillard (2018, s. 42) modern ve post modern toplumu yaratan şeyin kapitalizm olduğuna işaret etmektedir. Caydırma, soyutlama, insanları birbirinden kopartma ve yerlerinden etme rolünü üstlenen ilk düzenin kapitalizm olduğunu belirtmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, ürünlerin mübadele değeri ile hayatın tüm boyutlarının araçsal rasyonel hesaba tabi kılınmasıyla özsel tüm farklılıkların, kültürel geleneklerin ve niteliklerin niceliklere dönüştürüldüğünü söyleyebiliriz (Featherstone, 1996, s. 38). Sonuç itibari ile ihtiyaç temelli bir tüketimden ziyade statü ve sembolik tüketime evrilen mal ve hizmetlerin tüketimi, bireysel ve toplumsal manada bir tatminin sağlanamayacağına işaret etmektedir. Böylesi bir tüketim her

zaman daha fazlasına sahip olmayı güdüleyeceğinden, arzuların tüketilmesi ve arzuların yeniden üretilmesine aracılık edecektir.

3. MODERN TÜKETİMİN SİMGESİ AVM'LER

Salt bir meta değiş tokuşundan sıyrılarak çok farklı sosyal boyutlara evrilen tüketim olgusu, egemen kültür endüstrisi sayesinde hızlı bir değişim geçirmiştir. Üretici ve satıcıların yoğun ilişkilerinin yaşandığı geleneksel alışveriş biçimi değişmiştir. Bu değişime günümüzde AVM'ler aracılık etmiştir. Alışveriş merkezleri, yayıldığı alanın genişliği, içerdiği ticari faaliyet çeşitliliği ve mimari yapısı ile geleneksel alışverişin kültürünün yaşandığı mekânlardan farklılaşmaktadır. Özellikle ilgi çekici mimarisi gereği sanatsal yapılar olarak değerlendirilebilecek AVM'ler, modern çağın ekonomik ve kültürel simgeleri olarak görülmektedir. Bu nedenle, tüketicilerin dinamik olan alışveriş ihtiyaçlarını organize bir yapı ve çağdaş bir anlayışla gidermeyi amaçlayan alışveriş merkezlerine "modern alışveriş merkezi" denilmektedir (Akgün, 2010, s. 154). Tüketicinin tüm yaşamı kuşattığı, tüm etkinliklerin aynı birleştirici biçime uygun olarak zincir oluşturduğu, insanı ödüllendirme yollarının saat be saat önceden ayarlandığı, çevrenin bir bütün oluşturduğu, bütünüyle iklimlendirildiği, düzenlendiği kültürelleştirildiği noktadayız (Baudrillard J. 2018, s. 20). Çünkü bu mekânlar yeniden yapılandırılarak tüketim alanlarının ön plana çıkarılmak suretiyle bireylerin tüketim pratiklerini sergileme alanlarına dönüştürülmektedir. Bu mekânlarda malların gerçek değerinden ziyade sembolik değerlerinin ön plana çıkarılması neticesinde gerçekliğin ortadan kaldırılması, gerçekliğin yerine simülasyonun yer alması söz konusudur. Bu simülasyon insanların gerçekte hayatta kalması için ihtiyaçlarını karşılamaktan öte ihtiyaç duymadıkları malları almaya başlamasına zemin hazırlamaktadır. Bu durumu (Baudrillard 2009) "Bu simülasyon alışveriş merkezlerinde ilkel toplumlarda gerçek olarak kabul edilen hiçbir şeyin artık gerçek kabul edilmeyeceğini yarattı. Ancak bu gördüğümüz şeylerin sahte olduğu anlamına gelmez, çünkü insanın farkında olamayacağı mükemmel bir simülasyon söz konusudur." ifadeleriyle açıklamaktadır. Endüstri devriminin toplumsal tüketim biçimleri üzerindeki etkilerinin çeşitlilik kazanması ile birlikte tüketim kültürü farklı sosyal sınıfların oluşmasına da zemin hazırlamıştır. Bu sosyal sınıflar kendi statülerini daha da belirginleştirmek için tüketim ile kendini farklılaştırmaya çalışmaktadır. Mekânlar, toplumu artık sermaye, iletişim, görüntüler, sesler ve semboller akışı gibi sadece toplumsal örgütlenmenin bir unsuru olmayan iktisadi, siyasi ve sembolik olarak da hâkim olan süreçler eliyle yeniden şekillendirmektedir (Castells, 2013, s. 547). Dolayısıyla AVM olarak nitelendirilen konsept ile eğlence yerleri, mağazalar, restoranlar, sinema ve oyun salonları, daha doğrusu kentin nabzının attığı her şeyin bir araya getirilmesi sonucu tüketicinin ihtiyaç temelli tarafının gözden kaçırılması sağlanmaktadır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Geçmişten günümüze doğru tüketim ideolojilerindeki değişim ve buna aracılık eden kültür endüstrisinin tüketim alanındaki yeni konsepti neticesinde toplumsal yapıda da bir değişim söz konusu olmuştur. Temel ihtiyaçların karşılandığı alanlar da aynı şekilde yapısal bir değişime uğrayarak tüketilen mal ve hizmetlerin ihtiyaç yelpazesine yeni bir boyut katmıştır. AVM'ler ise bu tüketim alışkanlıklarındaki değişimin belirgin bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmadaki amaç Malatya'da faaliyet yürüten Malatya Park AVM'nin tüketicilerinin satın alma davranışına, burada vakit geçirme biçimlerine etki eden durumları

toplumsal değişim ve dönüşüm bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan AVM'lerde tüketilen zaman diliminde tüketim atmosferini oluşturan unsurların tüketicileri hangi duygu ile alışveriş yapmaya yönelttiği, mağazada geçirilen süre ile algılanan bekleme süresinin ne olduğu, AVM'lerin bireyler için bir alışveriş merkezinden ziyade bir sosyal yaşam alanı olup olmadığının belirlenmesi çalışmanın önemini ön plana çıkarmaktadır.

4.2. Araştırmanın Yöntemi

Belirtilen amaç doğrultusunda anket tekniğine dayalı olarak bir uygulama yapılmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmekle birlikte araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında karşılaştırmalı ilişkisel tarama yapılmıştır. Bu kapsamda Malatya park AVM'de alışveriş yapan tüketicilerle yüz yüze görüşme yapılarak anket verileri toplanmıştır. Anketin hazırlık evresinde tüketici davranışlarına tarihsel süreç içerisinde etki eden faktörler için mevcut akademik literatür gözden geçirildikten sonra bir soru formu hazırlanmıştır. Araştırmaya konu olan soru setinin Cronbach alpha değeri 0,665 tir. İçsel tutarlılığın ölçümünde kullanılan yöntem Cronbach alpha olarak bilinen alpha katsayısıdır (Peterson, 1994). Cronbach Alpha değerinin 0,60 olması kabul edilebilir bir düzey; 0,70'den fazla olması ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1979). İnceleme türü çalışmalarında kabul edilebilir değer en az 0,7 olması arzu edilir ancak inceleme türü çalışmalarında bu değer 0,5'e kadar kabul edilebileceği de bazı araştırmacılarca öngörülmektedir (Coşkun, vd., 2015; Josiam, vd., 2004). 160 kişiye 24 adet kapalı uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, tüketim alışkanlıklarında tüketicilerin sosyal, psikolojik ve ekonomik durumları da baz alınarak AVM'lerin etkisinin farklı boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında anket tekniğine dayalı bir uygulama yapılmasından dolayı İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından etik açıdan uygunluk raporu alınmıştır. İlgili saha araştırması 14-22 Mayıs 2022 tarihleri arasında Malatya Park AVM'ye gelen bireylere uygulanmak suretiyle yürütülmüştür.

4.3. Evren ve Örneklem Seçimi

İlgili çalışmada basit tesadüfi örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya Park AVM'yi ziyaret eden kişiler oluşturmaktadır. Evreni oluşturan varlıkların toplam sayısının bilindiği durumlarda, kabul edilecek hata payları için, %95 güven aralığında (Alfa= 0.05 ve Alfa=0.01) belli sayıda evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri, Cohen ve Anderson'un kuramsal olarak yapılandırdıkları çalışmalar literatürde kullanılmaktadır. Anket sorularının son hali ön çalışma yapıldıktan sonra tamamlanmıştır. Saha araştırmasına dahil olan bireyler kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Anket sorularına cevap vermenin gönüllülük esasına dayalı olması ve zaman kısıtından dolayı 160 kişiden toplanan veriler analize tabi tutulmuştur.

4.4. Araştırma Verilerin Toplanması

Araştırmada literatür taraması ve analizlerden elde edilen bilimsel bilgilerden faydalanarak geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu kapsamda (Demirci 2002; Cengiz, 2002; İbicioğlu, 2005; İltar, Özgen, & Aykol, 2009; Batı, 2007; Üstün, & Tural, 2008; Arslan, & Bakır, 2010; Köksal, & Emirza, 2011) ülkemizde AVM'lere yönelik yaptıkları alan araştırmalarındaki anket soruları baz alınmak suretiyle 24 sorudan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anketin uygulanmasında karşılıklı görüşme yönteminden faydalanılarak hatalı veya eksik kalan sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Anketler oluşturulan veri formu ile kodlama yapıldıktan

sonra SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Oluşturulan anket formunda bireylerin demografik bilgilerine, AVM'ye gelme sıklıklarına, AVM'yi tercih etme nedenlerine, AVM'ye kimlerle gidildiğine, AVM'de ortalama ne kadar zaman geçirildiğine, AVM'ye ne zaman gidildiğine, AVM'de tüketilen zaman içerisinde daha çok ne yapıldığına dair ve buna benzer sorularla genel bir yargıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26-05-2022 tarihli ve 35 karar sayısı ile etik açıdan uygunluk raporu alınmıştır.

5. BULGULAR VE ANALİZ

5.1. Tüketimde Cinsiyet Faktörü

Tüketim toplumunda bireylerin kendilerini algılama veya toplum tarafından algılanma biçimlerinde cinsiyet kavramı her zaman önemli bir yer teşkil etmiştir. Cinsiyet tüketim bağlamında değerlendirildiğinde, sosyal ve ekonomik değerlerin sınıfsallaşmasına aracılık ettiği söylenebilir. Tüketim kültürünün cinsiyet ayırmadan tüketim yapabilecek potansiyeli olan herkesi hedef alması fikri, cinsiyetlere nasıl seslendiği soru işaretlerini ortaya çıkarmaktadır. Tüketim kültürünün cinsiyetlere seslenme şeklinin toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden belirlendiğini öne süren Odabaşı ve Barış (2006), erkekleri akılcı davranışlar sergileyen, kadınları ise duyguları ile hareket edenler olarak sınıflandırmışlardır. Bu açıdan AVM'lerin içerisinde bulunan mağazaların kadın-erkek bölümleri hemen dikkatleri üzerine çekmektedir. Bu durum tüketici davranışlarında cinsiyet bazlı tüketim kalıplarının belirleyici olduğunu göstermektedir denilebilir. Kültür endüstrisinin pazar bölümlenmesinde de tüketicilerin cinsiyetleri önemli bir yere sahiptir. Firmalar piyasaya yeni ürün sürdüklerinde kadınları veya erkekleri hedef olarak belirlediklerinde ürünlerin renk ve ambalajları dahi onların talep ve isteklerine göre şekillendirmektedirler.

Tablo 1. Cinsiyet Durumu

Cinsiyetiniz nedir?		
Cinsiyet	F	%
Erkek	87	54,4
Kadın	73	45,6
Toplam	160	100,0

5.2. Tüketimde Yaş Faktörü

Yaş faktörü tüketim davranışında en az cinsiyet kadar önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Her yaşın belirli ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurulduğunda bireylerin yaş grupları, satın alma ve tüketme davranışlarını da etkileyecektir. Yaşa bağlı olarak bir gencin tercih edeceği mal veya hizmet ile bir yetişkinin tercih edeceği mal veya hizmet birbirinden farklıdır. Solomon'a göre (1994), gençler çoğunlukla aldıkları ürünü kimliklerini tanımlamak için, dünyayı ve yeni fark ettikleri özgürlüğü keşfetmek amacıyla, ayrıca ebeveynlerinin ve okul gibi diğer sosyal birimlerin otoritesine karşı isyan şeklinde kullanırlar. Araştırmacının bu savı baz alındığında bireylerin tüketim biçimlerinde yaş faktörünün önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Yaş Durumu

Yaş	f	%
18-25 yaş	56	35,0

26-35 yaş	58	36,3
36-45 yaş	19	11,9
46-55	14	8,8
56 ve üzeri yaş	13	8,1
Total	160	100,0

Araştırma kapsamında yapılan analizde AVM'yi ziyaret eden tüketicilerin % 71'ni gençlerin oluşturduğu görülmektedir. İnsanların tüketim anlamında sosyal beğeniye önemsemeleri beklenen bir durumdur. Prestij tüketimi telkin eden markaların AVM'ler içerisinde yer alması böylesi bir tüketim alışkanlığına yatkın olan gençler açısından önemli bir yaşam alanı olarak değerlendirilebilir. Tabloya göre bir değerlendirme yapıldığında 18-45 yaş aralığındaki bireylerin bu merkezleri daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

5.3. Tüketimde Eğitim Faktörü

Öğrenim düzeyi modern toplumlarda bir statü göstergesi olarak değerlendirilirken aynı zamanda tüketici tercihlerinin belirlenmesinde de önemli bir yere sahiptir. Demografik faktörler; tüketicinin yaşı, aile durumu, meslek ve eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi unsurları içermektedir (Atılğan, 2003, s. 91). Tüketici davranışlarını etkileyen sosyal faktörler açısından, eğitim önemli bir yer tutar. Üretim anlayışından global pazar anlayışına doğru bir süreç izleyen tüketim kültüründeki bu değişimde eğitim önemli bir paya sahiptir.

Tablo 3. Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	f	%
Ortaokul	17	10,6
Lise	53	33,1
Lisans	73	45,6
Lisans Üstü	5	3,1
Okuryazar değil	12	7,5
Total	160	100,0

Tablo 3'e göre toplumun eğitim seviyesinin lise, lisans ve lisansüstü bağlamında % 80'in üzerinde olduğu görülmektedir. Tüketicilerin eğitim düzeyi yükseldikçe satın alması muhtemel ürünler için daha çok araştırma yapacakları aşikârdır. Bu açıdan tüketim kültürünü üretenlerin daha bilinçli bir toplum ile karşı karşıya olmaları sebebiyle tüketici tercihlerini ve beklentilerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu açıdan araştırmaya konu olan tüketicilerin cinsiyetleri, yaşları ve eğitim düzeyleri bundan sonraki sorularda çikarsamalarda bulunmak için kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır.

5.4. Tüketicilerin Gelir Durumu ile Alışveriş Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki

Tüketicilerin geliri bir bakıma tüketime karşı olan sosyal ve psikolojik durumlarına etki etmektedir. Tüketici, sonsuz sayıdaki mal ve hizmeti sınırlı düzeyde olan gelirine göre temin ettiğinden, kendisine en fazla fayda sağlayacak mal ve hizmet ile maksimum faydalanma çabası içerisinde olacaktır. Fakat günümüz tüketim biçimlerine baktığımızda alışverişin sembolik değeri için gelirden feragat edildiği söylenebilir. İnsanlar artık malların kullanım değeri veya market değeri için değil işaret ettiği değeri için satın almaktadır (Demirezen, 2015, s. 52). Bunun yanı sıra bireylerin tükettiği mal ve hizmetlerin, toplumsal bir statü elde etmenin

aracı durumunda olmasından kaynaklı bir alışveriş gelir seviyesine göre değişim göstermektedir.

Tablo 4. Gelir Durumu ve Alışverişe Karşı Tutumlar

Alışverişe Karşı Tutum	Hane Aylık Geliri					Toplam
	4250 TL ve Altı	4251-10.000 TL	10.001-15.000	15.001-20.000	20,001 ve üzeri	
Çok Fazla Severim	0 0,0%	7 43,8%	3 18,8%	4 25,0%	2 12,5%	16 100,0%
Fazla Severim	1 1,7%	17 28,8%	17 28,8%	15 25,4%	9 15,3%	59 100,0%
Az Severim	1 1,7%	19 32,2%	13 22,0%	19 32,2%	7 11,9%	59 100,0%
Hiç Sevmem	0 0,0%	2 7,7%	4 15,4%	14 53,8%	6 23,1%	26 100,0%
Toplam	2 1,3%	45 28,1%	37 23,1%	52 32,5%	24 15,0%	160 100,0%

Tablo 4'e göre bir Malatya Park AVM'ye alışverişe gelenler arasında alışveriş yapmayı sevenlerin % 75'inin orta gelir seviyesinde olan tüketiciler olduğu gözlemlenmektedir. Mevcut durum gelir olarak orta seviyenin üzerinde olan bireyler için de geçerliliğini korumaktadır. Tabloya göre 10.000TL-15000TL gelir grubunda yer alanların % 50'si alışveriş yapmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Daha üst gelir grubundakilerin örneklem grubumuzda oran olarak az olması ülkemizdeki gelir dağılımını işaret ederken, AVM'lerin orta gelir seviyesinde bulunan lokasyonda yer almasının stratejik durumunun önemini belirtmektedir.

5.5. Tüketicilerin Alışverişe Karşı Tutumları ve Cinsiyet İlişkisi

Tüketici beğenisine sunulan her ürünün tüketici için farklı bir anlamı olduğu aşikârdır. Demografik özellikler bu farklı anlam yüklemelerinin başlıca unsurları arasında değerlendirilmektedir. Bu farklı anlam yüklemeleri arasında cinsiyet de belirli bir öneme sahiptir. Kadın ve erkeklerin satın alma biçimleri ve satın aldıkları ürünlerin birbirinden farklı olmasının yanı sıra bazı ürünlerin satın alınmasında karşı cinsiyet etkili olabilmektedir (Elden, 2013:369). Çünkü cinsiyet, bireyin benlik kazanması, kişiliğinin oluşması, kimlik edinmesi açısından önem arz etmektedir. Giddens'a göre tüm toplum dizgeleri, insan bedeninin fiziksel ve duygusal özelliklerine aracılık ederek günlük yaşamı hem dile getirirler hem de günlük yaşamda dile getirilirler (Giddens, 1999, s. 82). Modern zamanda tüketicilerin yaşam alanlarında sürekli olarak varolan bu ürünlerin dikkat çekici taraflarının ortaya konulmasında cinsiyet temelli pazarlama biçimleri söz konusudur. Tabloda da görüleceği gibi kadınlar alışverişini haz alınan bir eylem olarak görmektedir. Tabloya göre kadınların % 68'i ve erkeklerin % 31'i alışveriş yapmayı çok sevdiğini ifade etmişlerdir. Girişken (2015) saha araştırması kapsamında yaptığı mülakatta kadınların alışveriş olgusuna karşı genel tutumlarının rahatlatma, kafa dağıtma aracı olduğunu; erkeklerin ise alışveriş olgusuna karşı genel tutumlarının ihtiyaçları karşılamak için yapılması gereken bir eylem olduğunu saptamıştır. Bu kıyaslamadan erkeklerin kadınlara göre alışveriş kavramına daha rasyonel çerçevede baktıkları söylenebilir.

Tablo 5. Alışverişe Karşı Tutum ve Cinsiyet Durumu

Alışverişe Karşı Tutum	Cinsiyet Durumu		Toplam
	Erkek	Kadın	
Çok fazla severim	5 31,3%	11 68,8%	16 100,0%
Fazla severim	23 39,0%	36 61,0%	59 100,0%
Az severim	41 69,5%	18 30,5%	59 100,0%
Hiç sevmem	18 69,2%	8 30,8%	26 100,0%
Toplam	87 54,4%	73 45,6%	160 100,0%

Kadınların ve erkeklerin alışverişe karşı tutumlarında ise kadınların erkeklerden % 38 puan daha fazla alışveriş yapmayı sevdiğini görülmektedir. Aynı tabloya göre alışveriş yapmayı hiç sevmeyenler açısından da erkeklerin kadınlara göre %38 puan daha fazla olması; alışveriş ve cinsiyet ilişkisinin önemini ortaya kaymaktadır. Tüketicilerin alışverişe karşı tutumları ile demografik özellikleri arasında ilişki kurulduğunda, tüketicilerin alışveriş tutumları cinsiyete göre farklılık göstermektedir denilebilir.

356

5.6. Tüketicilerin Alışverişe Karşı Tutumları ve Yaşın İlişkisi

Tüketim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda tüketicilerin yaşlarına göre gelişen alışveriş motivasyonları her zamana önemli bir yer teşkil etmiştir. Wooten (2006), 18-25 yaş arasındaki tüketicilerin alışveriş yapma konusunda yaşça kendilerinden büyük olanlardan daha istekli oldukları bulgusunu ortaya koyması, yaş faktörünün alışveriş yapmada önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Alışveriş Tutumları ve Yaşın İlişkisi

Alışverişe Karşı Tutum	Yaş Durumu					Toplam
	18-25 yaş	26-35 yaş	36-45 yaş	46-55 yaş	56 ve üzeri yaş	
Çok fazla severim	6 37,5%	8 50,0%	1 6,3%	1 6,3%	0 0,0%	16 100,0%
Fazla severim	23 39,0%	30 50,8%	3 5,1%	3 5,1%	0 0,0%	59 100,0%
Az severim	23 39,0%	18 30,5%	13 22,0%	4 6,8%	1 1,7%	59 100,0%
Hiç sevmem	4 15,4%	2 7,7%	2 7,7%	6 23,1%	12 46,2%	26 100,0%
Toplam	56	58	19	14	13	160

35,0%	36,3%	11,9%	8,8%	8,1%	100,0%
-------	-------	-------	------	------	--------

Tablo 6'ya göre tüketicilerin yaş aralığı irdelendiğinde; 18-35 yaş aralığındaki tüketicilerin alışveriş yapmayı sevmelerinin % 87,5 gibi büyük bir orana denk geldiği gözlemlenmiştir. Bu açıdan yaş aralığı düştükçe alışveriş yapma isteğinin daha çok arttığını söylenebilir. Yeni yaşam merkezleri olarak tanımlanan AVM'lerin bu yaş aralığına hitap edecek şekilde tasarlandığı, onların ilgi alanları, AVM'lere yaklaşım biçimleri ve algılarının temel alınarak konsept geliştirdikleri bilinmektedir. Modern zaman AVM'lerinin özellikle ürün sergileme ve cazip hale getirme biçimlerinde ve gençlerin ürün bolluğundan etkilenmesi için gayret gösterildiği gözönünde bulundurulması gereken bir durumdur denilebilir.

5.7. AVM'lerin Tercih Edilme Sebepleri ve Cinsiyet İlişkisi

Tüketim kültürü insanların iş, eğlence, alışveriş ve dinlenme gibi etkinliklerini dönüştürmüştür. Aynı zamanda modern kapitalizmin tüketmenin aracı haline getirdiği boş zaman mefhumu, günümüz toplumunun en önemli değerlerinden biri olmuştur. AVM'lerde farklı ürün ve hizmet sunan birçok mağazanın aynı çatı altında toplanması hem mağazalar hem de tüketiciler açısından avantaj oluşturmaktadır. Zaman yetersizliği, insanları mümkün olduğunca farklı aktiviteleri aynı çatı altında tutan mekânlara itmektedir (Akat, Taşkın, & Özdemir, 2006).

Tablo 7. AVM'lerin Tercih Edilme Sebepleri ve Cinsiyet İlişkisi

AVM'lerin Tercih Edilme Sebepleri	Cinsiyet Durumu		Toplam
	Erkek	Kadın	
Ucuz olduğu için	6 3,8%	4 2,5%	10 6,3%
Ürün kalitesi için	15 9,4%	15 9,4%	30 18,8%
Pek çok ürün bir arada olduğu için	27 16,9%	22 13,8%	49 30,6%
Hem zaman geçirme hem de alışveriş imkânı için	20 12,5%	22 13,8%	42 26,3%
Özellikle tercih etmiyorum	19 11,9%	10 6,3%	29 18,1%
Toplam	87 54,4%	73 45,6%	160 100,0%

Tüketicinin AVM'leri tercih etme sebepleri arasında aslında AVM'lerin tüketicileri cezbetmek adına fiziki yapının planlanması ile ilintili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu mekânlar birçok ürünün bir arada bulunduğu mağazalar parkı gibidir. Bu alışveriş merkezleri sürekli daha fazla tüketiciyi kendine çekmek amacıyla tüketicilerine daha büyü, fantastik, sihirli ortamlar sunarken; renkli, ışıklı ve göz alıcı bu yerler, insanları tüketim alanına çekmeyi ve orada daha uzun süre kalmalarını sağlamayı amaçlar (Ritzer, 1999, s. 51). Tablo 7'ye göre bir değerlendirme yapıldığında AVM'lerin tercih edilme sebepleri arasında öne çıkan gerekçe (bu oran % 56,9'a denk gelmektedir) pek çok ürünü bir arada bulundurması ve zamanı tüketme aracı olmasıdır. Cinsiyet bağlamında değerlendirdiğimizde ise kadınların ve erkeklerin AVM'lerde alışveriş yapma nedenlerinin birbirine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum AVM mantığının bir tezahürüdür. Çünkü bu mekânlar bireylerin tüketim ihtiyaçlarını

ve sosyalleşme süreçlerini bir arada bulundurma şeklinde tasarlanmıştır. Bir taraftan çocukların oyun parkında vakit geçirmeleri, diğer taraftan kadınlar ve erkeklerin kendilerine hitap edecek ayrı ayrı mağazalarda alışveriş yapabileme olanakları AVM'lerin bir sosyal yaşam mekânı olarak algılanmasını sağlamaktadır denilebilir.

5.8. Cinsiyet ve Gösterişli Yerlerde Alışveriş Yapma Durumu

Alışveriş mekânları günümüzde sadece bir ihtiyacın karşılanması için alıcı ve satıcıların bir araya geldiği mekânlar olmaktan çıkmıştır. Artık mekânlar da bir tüketim eyleminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü bireyler bu mekânlardaki tüketimlerini bir statü göstergesi olarak algılamaktadır. Statü tüketimi "kişilerin statü sembolü olan ürünleri çevrelerindeki kişilere statülerini göstermek amacı ile satın almalarına neden olan motivasyonel bir süreç" olarak tanımlanmıştır (Eastman & Goldsmith, 1999, s. 27).

Tablo 8. Cinsiyet ve Gösterişli Yerlerde Alışveriş Yapma Durumu

Daha Gösterişli Yerlerden Alışveriş Yapmayı Sever misiniz?	Cinsiyet Durumu		Toplam
	Erkek	Kadın	
Evet	15 9,4%	20 12,5%	35 21,9%
Hayır	72 45,0%	53 33,1%	125 78,1%
Total	87 54,4%	73 45,6%	160 100,0%

Kendini başkalarına beğendirme ya da sınıfsal olarak kendine bir yer tayin etmenin aracı haline gelen tüketim mekânları söz konusudur. Tablo 8'e göre paragrafta belirtilen şeylerin karşılık bulmadığını, cinsiyetler arasında bir kıyaslama yaptığımızda erkeklerin % 45'i ve kadınların %33'nün gösterişli mekânlarda alışveriş yapma konusunda olumlu yaklaşmadıkları gözlemlenmektedir. Burada iki farklı sonuç çıkarılabilir. Genel literatüre göre insanların gösterişli mekânlarda daha çok alışveriş yaptığıdır. Fakat Malatya örneğine baktığımızda bireylerin bunu çok önemsemediği görülmektedir. Ya da bireyler aslında bu gösterişli mekânın cazibesine kapıldıklarının farkında değillerdir. Çünkü alan araştırmamız bu canlı ve gösterişli mekânın içerisinde gerçekleşmiştir.

5.9. Yaş ve Gösterişli Yerlerden Alışveriş Yapma Durumu

İnsanlar sosyal statülerinin bir belirtisi olarak gösterişli mekânlarda alışveriş yaparak bir tatmin yolu seçmektedirler. Sosyolojik açıdan bakıldığında, insanlar birbirlerine gösterecekleri saygının miktarını sosyal statülerine göre belirlemektedirler (Coleman, 1990, s. 39). AVM'lerin içerisinde uluslararası markaların açtığı mağazalardan alışveriş yapmanın, ünlü markaların ürünlerini üzerinde taşımamanın geçler için bir statü göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 9. Yaş ve Gösterişli Yerlerden Alışveriş Yapma Durumu

Daha Gösterişli Yerlerden Alışveriş Yapmayı Sever misiniz?	Yaş Durumu					Toplam
	18-25 yaş	26-35 yaş	36-45 yaş	46-55 yaş	56 ve üzeri yaş	
Evet	15 9,4%	15 9,4%	2 1,3%	3 1,9%	0 0,0%	35 21,9%

Hayır	41 25,6%	43 26,9%	17 10,6%	11 6,9%	13 8,1%	125 78,1%
Toplam	56 35,0%	58 36,3%	19 11,9%	14 8,8%	13 8,1%	160 100,0%

Dolayısıyla AVM'ler sosyo-kültürel açıdan bireylerin kendilerine kimlik kazandırma, bir yere ait olmada davranışsal bir eylemin somutlaştığı bir alan olarak nitelendirilebilir. Bu tabloda yaş grupları bazında değerlendirme yapıldığında yaş ilerledikçe gösterişli mekânlarda alışveriş yapma isteğinin de buna göre düştüğü gözlemlenmiştir. Tabloya göre 18-35 yaş aralığındaki bireylerin %18'i gösterişli mekânlarda alışveriş yapmayı önemserken 36 yaş ve üzeri bireylerin % 2 seviyelerinde olduğu görülmektedir.

5.10. AVM'de Keyifli Zaman Geçirme Durumu ve Yaş İlişkisi

Tüketim sürecinde markaların, imajların ve statü gösterge biçimlerinin modern limanları olan AVM'ler marifeti ile tüketiciler ve metalar arasında bir ilişki sağlanır. İnsanların metalar ile olan karşılaşma anlarının gösterişli mekânları olan AVM'ler, zamanın tüketilmesini de gözden kaçırarak insanları bir sosyalleşme nosyonu ile güdülemektedir. Doğallıktan arındırılmış yapay iklimlendirme mekânları olan AVM'ler insanlar için tüketimin ihtiyaç haline getirildiği yanılşamayı ve bu ihtiyaca ulaşmak için zaman kavramının belirsizleştirildiği bir ortam sunmaktadır.

Tablo 10. AVM'de Keyifli Zaman Geçirme Durumu ve Yaş İlişkisi

AVM'de Keyifli Zaman Geçirme Durumu	Yaş Durumu					Toplam
	18-25 yaş	26-35 yaş	36-45 yaş	46-55 yaş	56 ve üzeri yaş	
Evet	32 20,0%	34 21,3%	9 5,6%	9 5,6%	6 3,8%	90 56,3%
Hayır	24 15,0%	24 15,0%	10 6,3%	5 3,1%	7 4,4%	70 43,8%
Toplam	56 35,0%	58 36,3%	19 11,9%	14 8,8%	13 8,1%	160 100,0%

İnsanın mekânın içinde zaman duygusunu yitirmesi için mekân içinde özellikle saat bulundurulmamaya çalışılır, zamanda kayboluş mekânda kayboluşa eşlik eder (Öztürk, 2012, s. 41). Tablo 10'da 18-25 yaş grubundakilerin %20'si; 26-35 yaş grubundakilerin %21'nin bu mekânlarda keyifli zaman geçirdikleri görülürken 46 yaş ve üzerindeki kişiler açısından bu oranının düşük seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir.

5.11. Tüketicilerin AVM'yi Algılama Biçimlerinin ve Alışveriş Yapmaya Durumu

Modern tüketime aracılık eden AVM'lerin mimari yapısı tüketicilerin dışarı ile bağlantılarını asgari seviyeye indirgeyecek şekilde planlanmıştır. Kapalı bir mekânın yapay ışıklandırması ve yapay iklimlendirilmesi sonucunda tüketicilere herhangi bir caddede alışveriş yapma hissi veren bu mekânlar, plansız tüketimin unsurları arasında yer almaktadır. Alışveriş merkezleri ve mağazalara yapılan en önemli eleştirilerden bir tanesi tüketicileri plansız ve bilinçsiz satın almalar teşvik etmesidir (Altunışık ve Mert, 2001).

Tablo 11. *Tüketicilerin AVM'yi Algılama Biçimlerinin Planlı Alışveriş Yapmaya Etkisi*

AVM'de Planlanandan Daha Çok Alışveriş Yapma Durumu	Evet	Hayır	Total
	84 52,5%	76 47,5%	160 100%
AVM'yi Cezbedici Bir Mekân Olarak Görme Durumu	87 50,4 %	73 45,7%	160 100%
Ürün Bolluğu ile Bağlantılı Alışveriş Yapma Durumu	86 53,7 %	74 46,3 %	160 100%

Bu açıdan bakıldığında plansız satın alma davranışının rasyonel satın alma modeli ile örtüşmediği söylenebilir. Tüketicilerin rasyonel satın alma kararlarının baskılandığı bu mekânlarda dışsal ve içsel faktörlerin de etkisi ile hedonik bir tüketim de söz konusu olabilmektedir. Tüketicinin AVM'nin ürün yerleşiminin görsel çekiciliğine kapıldığı süreçte, duygular ve düşler yolu ile bir haz elde etme motivasyonu plansız bir tüketime neden olabilir. Tablo 11'e göre bireylerin % 52,5'nin AVM'lerde planlanandan daha fazla alışveriş yapması modern tüketimin bireyleri daha çok tüketmeye sevk ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda tüketicilerin % 50,4'ünün bu mekânları cezbedici olarak algılaması; % 53,7'sinin ürün bolluğundan dolayı daha çok alışveriş yapma isteğinin artması, planlanandan daha fazla alışverişin diğer boyutları olarak ele alınabilir.

SONUÇ

Küreselleşme süreci ile birlikte gelişmiş ülkelerden sonra gelişmekte olan ülkelerde de tüketiciler giderek daha büyük alışveriş merkezleri ile tanıştılar. Modern alışveriş mekânları olarak nitelendirilen bu yapılar, tüketicilerin bütün tüketim alışkanlıklarının belirleyicisi olmuştur. Birçok araştırmacı (Çakmak, 2012; Dinçer, 2011; Demirci, 2000; Bilge, 2009; Hisam, 2018) araştırmalarında elde ettikleri bulgulara dayanarak alışveriş yapanların çoğunun alışveriş eylemleri sırasında hem faydacı hem de deneyimsel değerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Modern dönemi baz aldığımızda tüketim olgusunun marjinal fayda sağlamaktan çok imaj ve sembolik faydaya dönük olduğu aşikârdır. Günümüzde tüketim davranışlarındaki değişimin bir gösterge değeri olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Bir ürünün marjinal faydası veya sembolik faydasını karşılamak için kültür endüstrisinin kar amaçlı olarak ürettiği ürünlerden dolayı bireyler gelir durumlarından her halükarda bir pay ödemek zorundadırlar. Bu araştırma, bireyin tüketim alışkanlıklarında belirleyici olan demografik özellikleri ve AVM'lerin rolü irdelenmiştir. Bu kapsamda yapılan alan araştırmasında elde edilen bulguların analizinde modern alışveriş merkezlerinin tüketiciler için bir alışveriş mekânı ve aynı zamanda gündelik sosyal yaşamın eyleme dönüştürüldüğü mekânlar olduğu söylenebilir. Bu mekânlarda sosyal aktivite toplamının, alışveriş yapma toplamından daha fazla olduğunun görülmesi, toplumun AVM'leri algılama biçimlerini de ortaya koymaktadır. Bundan dolayı da AVM'ler sosyalleşmenin eylem alanlarıdır denilebilir. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda tüketicilerin demografik yapıları ile ilgili değişkenler alışveriş merkezlerine yükledikleri anlamı da çeşitlendirmektedir. Yaş grubu itibarıyla gençler bu tip alışveriş merkezlerini sosyalleşmenin bir unsuru olarak görürken orta yaş grubu ve üzerindeki bireylerin ise bu merkezleri temel bir ihtiyacın karşılanmasına aracılık eden mekanlar olarak gördüğü söylenebilir. Diğer taraftan aylık gelir aralığı 4250TL-8000TL aralığında olanların % 76'sının bu alışveriş merkezlerini daha çok ziyaret ettikleri ve alışveriş

yapmayı çok sevdiği görülmektedir. Gözlemlenen bu sonuç insanların statü, kimlik, belli bir yere ait olma ve prestij elde etme çabasının bir sonucu olarak nitelendirilebilir. Gelir seviyeleri arttıkça alışveriş merkezine gidenlerin satın alma davranışlarında belirgin bir değişiklik vardır.

Tüketicinin AVM'leri tercih etme nedenlerinden birisi de AVM'lerin tüketicileri cezbetmek adına fiziki yapının planlanması ile ilintili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede alan araştırmasına dâhil olanların % 30'u birçok ürün çeşitliliğinden dolayı AVM'leri ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Köksal ve Aydın'ın 2015 yılında yaptıkları saha araştırmasında elde ettikleri bulgular; AVM'lerin; geniş bir ürün çeşitliliğine sahip olması, tüm seçenekleri bir arada sunması, güvenli olması ve aşırı soğuk ya da sıcak gibi hava koşullarından etkilenmeden tüketicilere rahatça alışveriş yapma imkanı sunması yönüyle beğenilmesi, bireylerin AVM'leri tercih etme sebepleri arasında önemli bir yer teşkil ettiği belirlenmiştir. Bu açıdan tüketici profilini etkileyen çeşitlilik ve bu çeşitliliğe bağlı meydana gelen tüketim eylemlerinin çözümlenmesi aslında AVM'ler açısından stratejik bir durumdur. Bu araştırma, alışveriş merkezlerinin çekiciliğinin daha net bir resmini çizmek amacıyla bir alışveriş merkezi habitatını ve sakinlerinin genel bir durumu hakkında bir perspektif ortaya koyma çabasıydı. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, birçok tüketicinin mal edinmenin yanı sıra farklı şekilde bir yaşam alanı deneyimleme amacıyla bu mekânları tükettikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun hem bu alanda araştırma yapacak araştırmacılar için hem de AVM yöneticileri için önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak tüketim olgusu var olduğu günden bugüne kadar üretenler, tüketenler ve bu anlamda zihin inşa edenler açısından, demografik unsurlara ve sosyo psikolojik unsurlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Tüketimin mantığı bağlamında, bireylerin bir sosyal yaşam merkezi olarak gördüğü AVM'ler, onların demografik özelliklerine, sosyal ve kültürel farklılıklarına hitab ederek büyük bir pazar alanı konumundadır. Toplumsal yapıda her zaman değişim ve dönüşümler yaşanacağı göz önünde bulundurulduğunda tüketim konusunda bir çerçevelenmenin yarın aynı anlamı vermeyeceği söylenebilir. Çünkü insan toplum ve doğa sürekli bir değişim içerisinde.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2011). *Kültür endüstrisi*. (N. Ü.-M.-E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları.
- Akgün, Ö. (2010). Modern alışveriş merkezlerinin tüketici davranışları üzerindeki etkisi ve Konya ilinde bir uygulama. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 153-163.
- Akat, Ö., Taşkın, Ç., & Özdemir, A. (2006). Uluslararası alışveriş merkezi tüketicilerinin satınalma davranışı: Bursa ilinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(2), 13-30.

- Altunışık, R., & Mert, K. (2001). Tüketicilerin alışveriş merkezlerindeki satınalma davranışları üzerine bir saha çalışması: tüketiciler kontrolü 6. *Ulusal Pazarlama Kongresi Kitabı*, Erzurum, s. 145-152.
- Arslan, M., & Bakır, O. (2010). Tüketicilerin ilgilenim düzeylerine göre alışveriş merkezlerini tercih etme ve sadakat etkisi. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 28(1), 227-259.
- Argın, Ş. (2003). *Nostalji ile ütopya arasında*. Birikim Yayınları.
- Atılgan, T. (2003). Ege Üniversitesi öğrencilerinin tekstil ürünlerinin markaları hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 3(1-2), 90-118.
- Aydoğan, F. (2005). *Medya ve tüketim kültürü üzerine*. Türkmen Kitabevi.
- Batu, U. (2007). Tüketim katedralleri olarak alışveriş merkezlerinin toplumsal göstergebilimi; Forum Bornova alışveriş merkezi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1),3-25.
- Bilge, F. A., & Aksoy, H. (2009). Bakkallardan alışveriş merkezlerine yönelen yeni satın alma paradigması: Konya örneği. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 37-53.
- Baudrillard, J. (2004). *Tüketim toplumu*. AyrıntıYayınları.
- Baudrillard, J. (2009). *America*. Zenit.
- Baudrillard, J. (2018). *Simularklar ve simülasyon*. (O. Adanır, Çev.) DoğuBatı Yayınları.
- Bauman, Z. (2010). *Etiğin tüketiciler dünyasında bir şansı var mı?* (F. Ç.-İ. Katırcı, Çev.). De Ki Yayınları.
- Bauman, Z. (2017). *Küreselleşme*. (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). *Akışkan hayat*. (A. E. Pilgir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bocock, R. (2009). *Tüketim*. (D. Kutluk, Çev.). Dost Kitabevi.
- Castells, M. (2013). *Ağ toplumunun yükselişi*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cengiz, E., & Özden, B. (2002). Perakendecilikte büyük alışveriş merkezleri ve tüketicilerin büyük alışveriş ile tutumlarını tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 65-78.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard.
- Çakırtaş, Ö., & Gülüştür, E. (2013). Arthur Miller'in death of A Salesman adlı yapıtında Amerikan rüyası ve çöküşü. *Akademik Sosyol Araştırmalar Dergisi*, (1), 1-11.
- Çakmak, A. Ç. (2012). Ziyaretçilerin alışveriş merkezlerini tercih etme nedenlerinin araştırılması: Karabük şehir merkezinde bir uygulama. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 195-215
- Demir, Ö., & Acar, M. (1993). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ağaç Yayınları.
- Demirci, F. (2000). Yerleşim yerlerine yakınlığın alışveriş merkezi müşterisi olma üzerindeki etkileri. 5. *Ulusal Pazarlama Kongresi*, Antalya.
- Demirezen, İ. (2015). *Tüketim toplumu ve din*. Dem Yayıncılık.

- Dinçer, B., & Dinçer, C. (2011). Tüketicilerin alışveriş merkezi ziyareti ve davranışı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırma Dergisi*, 15(21), 329- 330
- Eastman, J., Goldsmith, R., & Flynn, L.R. (1999). Status consumption in consumer Behavior: Scale Development and Validation. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 41-52).
- Elden, M., (2013). *Reklam ve reklamcılık*. 2. bs. Say Yayınları.
- Featherstone, M. (1996). *Postmedernizm ve tüketim kültürü*. (N. Çatlı, Dü., & M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Galbraith, J. (1998). *The affluent society*. Houghton Mifflin Company.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu*. (H. Öze, Çev.). Bilim Sanat Yayınları.
- Girişken, Y. (2015). Kadın ve erkeklerin alışveriş deneyimi sırasındaki tutum ve davranışlarına ilişkin keşfedici bir araştırma. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 123-136.
- Goss, J. (1993). The magic of the mall: An analysis of form, function, and meaning in the contemporary retail built environment. *Annals of Association of American Geographers*, (83), 18-47.
- Güneş, S. (1995). *Medya ve kültür*. Vadi Yayınları.
- Havemann, R. (1990). *Yarın sanayi toplumu yol ayrımında eleştiri ve gerçek ütopya*. (E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Illich, İ. (2005). *Okulsuz toplum*. Şule Yayınları.
- İbicioğlu, H. (2005). Alışveriş merkezleri: Demografik etkenler ve tüketici tutumlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1), 43-55.
- İlter, B., Özgen, Ö., & Aykol, B. (2009). Lise öğrencilerinin alışveriş merkezlerine gereksinimlerinin kano modeli ile sınıflandırılması; İzmir ili uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-162.
- Josiam, B.M (2004). Involvement and the tourist shopper: Using involvement construct to segment the American tourist at the mall. *Journal of Vacation Marketing*, 11(2), 136.
- Kellner, D. (2000). *Toplumsal teori olarak postmodernizm ve bazı meydan okumalar*. (M. Küçük, Çev.). Versus Yayıncılık.
- Korkmaz, N. (2009). Türkiye'de tüketim kültürü ve mekansal ayrışma. (B. Dağtaş, & E. Dağtaş (Dü). *Medya, tüketim kültürü ve yaşam tarzları içinde*. (s. 142-165). Ütopya.
- Köksal, Y., & Emirza, E. (2011). Kuruluş yeri açısından cadde ve alışveriş merkezi mağazacılığının karşılaştırılması: Ankara ilinde bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 75-87.
- Köksal, Y., & Aydın, E.E. (2015). Tüketicilerin alışveriş merkezleri algısı üzerine karşılaştırmalı bir inceleme: Göller Bölgesi örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 231-248

- Marx, K. (1986). *Kapital 1: Kapitalist üretimin eleştirel bir tahlili*. (A. Bilhi, Çev.). Sol Yayınları.
- Marx, K. (2003). *Kapital*. Eriş Yayınları.
- Marx, K. (2014). *1844 el yazmaları*. (M. Belge, Çev.). Birikim Yayınları.
- Miller, A. (2000). *Death of salesman*. Penguin.
- Miller, G. (2012). *Tüketimin evrimi*. (G. Vardar, Çev.). Alfa Yayınları.
- Nunnaally, J.(1979). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Odabaşı, Y. (1998) *Tüketici davranışı ve pazarlama stratejisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ollman, B. (2008). *Yabancılaşma*. (A. Kars, Çev.). Yordam Kitap.
- Öztürk, S. (2012). *Mekan ve iktidar*. Phoenix.
- Parker, S. R., Haytko, D., & Hersmans, C. (2009). The perception of materialism in a global market: A comparison of younger Chinese and United. *Journal of International Business and Cultural*, 1-13. <https://www.aabri.com/manuscripts/09148.pdf>
- Peterson, R. A. (2005). Response construction in consumer behaviorresearch. *Journal of Business Research*, 58, 348-353.
- Peterson, R. A.(1994). A meta anlaysis Crombah's coefficinets of alpha. *Journal of Consumer Reach*, 21, 381-91.
- Raisman, D. A. (1976). *Adam Smith's sociological economics*. Croom Helm.
- Ritzer, G. (1999). *Toplumun McDonaldaştırılması*. (Ş. S. Kaya, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Robins, K. (2013). *İmaj*. (N. Türkoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Sanyal, S. (2018).Influence of income on the shopping habits of consumers with respect to shopping malls in Kolkata city. *International Journal of Advanced Research and Development-Dhofar University*, 3(1), 634-637
- Simmel, G. (2017). *Modern kültürde çatışma*. (T. Bora, U. Özmakas, N. Kalyacı, & E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları.
- Slattery, M. (2011). *Sosyolojide temel fikirler*. Ü. Tatlıcan, & G. Demiriz (Dü). Sentez.
- Stoel, L., Wickliffe, V., & Lee, K. (2004). Attribute beliefs and spending as antecedents to shopping value. *Journal of Business Research*, (57), 1067-1073.
- Solomon, M. R. (1994). *Consumer behavior: Buying, having and being*. Paramount Publishing.
- Şaylan, G. (1999). *Postmodernizm*. İmge Yayınları.
- Tellan, D. (2009). *Tüketim kavramını anlamlandırmak: Tarihi ve sosyolojisi*. B. Dağtaş, & E. Dağtaş (Dü). *Medya, tüketim kültürü ve yaşam tarzları içinde*. (s. 76-103). Ütopya.
- Turkan, I. (2014). Alış-veriş-tüketim mabetleri:sosyoekonomik açıdan mekân tüketiminde Türkiye örneği. *Galatasaray Üniversitesi İletim Dergisi*, 85-104.

- Üstün, B., & Tatal, O. (2008). Tüketim alışkanlıklarındaki değişimler ve bu değişimlerin alışveriş mekanlarına etkisinin Eskişehir örneğinde irdelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 259-282.
- Veblen, T. (1970). *The theory of leisure class*. Macmillan Company.
- Wooten, D. (2006). From labeling possessions to possessing labels: Ridicule and socialization among adolescents. *Journal of Consumer Research*, 33, 188-198.



Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Metni ve Etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı Doğrultusunda İncelenmesi

Investigation of Listening Texts and Activities in Turkish Textbooks in accordance with Turkish Curriculum

Oğuzhan Uzun^{1*}

Talat Aytan²

Suat Ugan³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

PhD Student, Yıldız Technical University, Turkey

oguzhan.uzunn1993@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4700-8360>

²Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

talataytan@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9778-8970>

³Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Trabzon University, Turkey

ummagan@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-6655>

Makale geliş tarihi / First received : 20.06.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 11.10.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacılar çalışmaya aynı oranda katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin görüşüne başvurulduğu için 27/07/2020 tarihli ve 36648235-605.01-E.9939260 sayılı "Araştırma İzni" alınmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 03.10.2022 tarih 2022.10 nolu toplantı kararı ile makalenin etik onayı alınmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 20%

Atf bilgisi / Citation: Uzun, O., Aytan, T. & Ugan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 366-401.

ÖZ

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi için ders kitaplarında dört temel dil becerisi ve dil bilgisine yönelik metin ve etkinlikler yer almaktadır. Söz konusu metin ve etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları öğrencilere beceri olarak yansıtabilmek için hazırlanmaktadır. İlgili beceriler içerisinde dinlemenin yeri oldukça önemlidir. Diğer dil becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu sebeple ilgili çalışmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşinci ve sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe dersinde okutulan ders kitaplarının programda yer alan kazanımları yansıtma durumu ele alınmıştır. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Anıttepe Yayıncılık ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitapları inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçe dersine giren öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. İncelemeler sonucunda ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin programda yer alan kazanımları yansıtma noktasında yetersiz olduğu ve dinleme/izleme araçlarının niteliğinin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son kısmında konu ile ilgili olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Dinleme/izleme, öğretim programı, ders kitabı, metin, etkinlik

ABSTRACT

In order to develop basic language skills, textbooks include texts and activities for four basic language skills and grammar. The aforementioned texts and activities are prepared in order to reflect the achievements in the Turkish Language Curriculum to the students as skills. Listening is very important among related skills. It directly contributes to the development of other language skills. For this reason, in the related study, the reflection of the achievements in the program of the textbooks taught in the fifth and eighth grade level Turkish lessons in the 2021-2022 academic year is discussed. Document analysis was used in the study, which was designed according to the qualitative research design. Textbooks prepared by Anıttepe Publishing and the Ministry of National Education were considered as the object of study. In addition, the opinions of the teachers who took Turkish lessons in the 2021-2022 academic year were taken. As a result of the examinations, it was concluded that the texts and activities in the textbooks were insufficient in reflecting the achievements in the program and the quality of the listening/watching tools should be improved. In the last part of the study, suggestions are presented regarding the subject.

Keywords

Listening/watching, curriculum, textbook, text, activity

1. GİRİŞ

Dünya üzerinde insanlar var olduğundan beri anlaşmanın en temel aracı olarak dil kullanılmaktadır. Dil; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu becerilerden yazma ve konuşma, anlatma becerisi olarak değerlendirilirken okuma ve dinleme ise anlama becerileri altında ele alınmaktadır.

Okuryazarlık oranı düşük toplumların gelişim süreçleri dinlemeye bağlı olmaktadır. Zamanının büyük bir kısmını dinleme-izleme ile geçiren, bilgilenmesi bu etkinliklere bağlı olan bireylerin kendilerine yarayacak bilgileri en iyi şekilde süzüp alması için iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Gerek okullarda ve gerekse toplumun diğer katmanlarında dinleme etkinliklerinin büyük bir yekûn tutması bu becerinin önemini artırmıştır.

Dinleme becerisine yönelik olarak alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Johnson (1951, s. 58) dinleme için “sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” tanımını yaparken Hampleman (1958, s. 49) dinlemeyi; “işitmeyi, anlamayı, anlaşılabilir bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve cevap vermeyi içeren bir süreç” olarak ele almaktadır. Söz konusu iki tanım dinlemenin insan ilişkilerinde ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Bunun yanında dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan anahtar kavramları da ortaya çıkarmaktadır. İşitme, anlamlandırma, dönüt bu kavramlardan birkaçıdır. Demirel (1999, s. 33), dinleme için “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme süreci” tanımını yapmaktadır. İlgili tanımda bu kavramların öneminin bir kez daha ortaya konulduğu görülmektedir.

Dinleme becerisi, bireyin hayatı boyunca kullanacağı temel iletişim becerisidir. “Bireyin hitap ettiği kitle tarafından dinlenmesi için öncelikle dinleme becerisi konusunda bir hâkimiyeti olması gerekmektedir” (Lestari, 2021, s.174). Bireyin günlük yaşamında da durum bu yönde kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre %45`lik oranla bireyin günlük yaşamda en çok kullandığı dil becerisi “dinleme” olarak tespit edilmiştir (Wacker & Hawkins 1996, s. 14-15; Doğan, 2014, s. 264). İlgili tespit bireylerin okumak, yazmak ve konuşmaktan önce dinleme becerisine ihtiyaç duyduğunu gözler önüne sermektedir. “Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, sokakta, çarşıda, pazarda dinleme faaliyeti ile iç içedir. Diğer taraftan, kültürel hayatımızın öyle yönleri vardır ki tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği ihtiyaçları arasındadır.” (Özbay, 2005, s. 9).

Dinleme becerisinin günlük yaşam başta olmak üzere hayatın her alanında bu derece önemli bir konuma sahip olması özellikle eğitim alanında dinleme becerisi üzerinde daha çok durulmasını gerektirmektedir. Bunun için de öncelikle dinleme ve işitme becerisi arasındaki temel farklar bilinmelidir. İşitme, “İşitmek işi, duyma” (TDK, 2011, s. 1224), “havadaki titreşimlere yakın olduğunda ve titreşimler kulak zarına çarptığında oluşan, dikkat ve çaba olmaksızın meydana gelen bir süreçtir” (Cihangir, 2011, s. 24). İlgili tanımlarda da belirtildiği üzere, işitme eylemi sağlıklı bir bireyin çaba göstermeden gerçekleştirdiği bir eylemdir.

İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Her bakma eylemi, devamında görme eylemini meydana getirmedeği gibi her işitme eylemi de devamında dinlemeyi meydana getirebilir.

Dinleme becerisi için duyu organının yanı sıra işitilen ses ile ilgili önceden geçirilmiş yaşantıların ve zihinsel unsurların da devreye girmesi gerekmektedir. Çünkü “Bilmenin tam oluşması için aynı zamanda o durumun yaşanması gerekmektedir” (Piaget, 1992; akt. Yalçın, 2012, s. 26). Dinleme sürecinin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi bilinçli bir dinleme eğitimi süreciyle mümkün olabilir.

Dinleme becerisinin bilinçli olarak geliştirilmesi için gerekli olan planlı eğitim okul çatısı altında verilmektedir. Ancak okullarda da dinleme becerisine yönelik olarak öğretmenlerin genel bakış açısı, “bu becerinin okul öncesi dönemde aile tarafından kazandırıldığı ve okulda ayrıca üstünde durmaya gerek görülmemesi” (Doğan, 2014, s. 15-16) tarzındadır. Bu sebeple dinleme ve konuşma becerisinden daha çok okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi için zaman harcanmaktadır. Sadece dinleme becerisi değil konuşma becerisi için de genel bakış açısı bu yöndedir. (Anderson, 1960, s. 94; Doğan, 2014, s. 15-16).

Dinleme becerisinin ilkokuldan itibaren sağlıklı bir şekilde öğrenci tarafından kullanıldığına emin olunması ve gerekli ölçme değerlendirme işlemleri yapılarak öğrencide var olan dinleme becerisinin durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin en temel sebeplerinden biri, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin “ses temelli cümle öğretimi” yoluyla geliştirilmesidir. “Buna göre; öğretime seslerden başlanmakta, öğrenciler bilgilerini yapılandırıp sesleri birleştirerek anlamlı heceler oluşturmakta ve cümlelere ulaşılmaktadır” (Demirel & Şahinel, 2006, s. 64). Bu yöntemde öğrencilerin sesleri sağlıklı bir şekilde işitmeleri ve anlamlandırmaları gerekmektedir. Bu yönüyle dinleme ve konuşma becerisinin ihmal edilmemesi ve bu becerilere en az okuma, yazma kadar önem verilmesi gerekmektedir.

Dinleme eğitiminin sağlıklı bir şekilde okul çatısı altında yürütülmesi için kullanılan en temel kaynak Türkçe dersi öğretim programı ve bu program doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren belirli aralıklarla yapılan düzenlemelerle birlikte Türkçe dersi öğretim programları sürekli olarak güncel tutulmaya ve çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek duruma getirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokullar liselerle birlikte değerlendirildiği için “Lise Birinci Devre” olarak ele alınmıştır. “1924 te 2. Heyet-i İlmiye toplantısında ortaokullar bağımsız hale dönüştürülmüştür” (Özbay, 2000, s. 3). Söz konusu değişiklikten sonra 1929 yılında yürürlüğe giren Türkçe programının adı “orta mektep” olarak değiştirilmiştir. Burada yer alan “mektep” ibaresi zaman sonra “okul” ibaresine dönüşmüştür. Bu doğrultuda cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar ilköğretim ikinci kademedeki yürürlüğe giren Türkçe dersi öğretim programları şunlardır:

- 1924 (1340) Lise Birinci Devre Müfredat Programı,
- 1929 Orta Mektep Türkçe Programı,
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı,
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı,
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı,
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı,

- 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı,
- 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı,
- 2006 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı,
- 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı,
- 2018 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Yapılan son değişikliklerle birlikte 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî ilköğretim ikinci kademe kurumlarında kullanılmaya devam edilmektedir.

2019 Türkçe öğretim programında beşinci sınıf seviyesinde dinleme becerisine yönelik on iki kazanım, altıncı sınıf seviyesinde dinleme becerisine yönelik on iki kazanım, yedinci sınıf seviyesinde dinleme becerisine yönelik on dört kazanım, sekizinci sınıf seviyesinde ise dinleme becerisine yönelik on dört kazanım yer almaktadır. Söz konusu kazanımlar içerisinde beşinci ve altıncı sınıf seviyelerine bakıldığında herhangi bir farklılık görülmemektedir. İki sınıf seviyesinde de dinleme becerisine yönelik aynı kazanımlara yer verilmektedir. Söz konusu kazanımların sadece açıklamalarında farklılık bulunmaktadır. Örneğin, “T.5.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” (MEB, 2019, s.35) kazanımının açıklamasında “a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.” yer alırken “T.6.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir” (MEB, 2019, s.35) kazanımının açıklamasında “a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.” yer almaktadır. Bu noktada beşinci sınıf seviyesindeki öğrencinin çizgi filmlere yönlendirildiği görülürken altıncı sınıf öğrencisinin reklam filmlerini takip ederek gerekli değerlendirmeleri yapabileceğine dair açıklamaya yer verilmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında yedinci sınıf ve sekizinci sınıflara ait kazanımlara bakıldığında dinleme becerisine yönelik on dört kazanıma yer verildiği görülmektedir. İlgili sınıf seviyelerinde kazanımlar açısından herhangi bir farklılık görülmemektedir. Kazanım açıklamalarına bakıldığında ise sınıf seviyelerine göre verilen açıklamalarda birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, “T.7.1.9. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder” (MEB, 2019, s. 43) kazanımının açıklamasında “Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.” yer alırken “T.8.1.12. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.” (MEB, 2019, s. 47) kazanımının açıklamasında “Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.” yer almaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki her üniteye birer dinleme metnine ve bu metne bağlı olarak hazırlanan dinleme etkinliklerine yer verilmektedir. Söz konusu metinler ve bunlara bağlı etkinlikler, dinleme metninin işlenmesi için gerekli olarak sınıfta var olan ya da öğretmen tarafından temin edilen araç gereçlerle öğrencinin metni dinlemesi ve buna bağlı olarak etkinliklerde yer alan soruları cevaplaması sürecini içermektedir. Ayrıca dinleme ortamında dersin öğretmenin asıl kaynak olarak kullanacağı ders kitabında yer alan dinleme metinlerinin

ve dinleme metni etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programına ve dinleme sürecine uygun oluşu da oldukça önemlidir.

Ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinliklerinin temel amacı Türkçe öğretim programında sınıf seviyesine göre yer alan kazanımları öğrenciye yansıtacak potansiyeli taşımak ve öğrencilerde dinleme becerisinin bu doğrultuda gelişmesine aracı olmaktır. Bu sebeple ilgili etkinliklerin sınıf seviyesine uygun olması ve ilgili programdaki kazanımları yansıtması gerekmektedir. Aksi durumda programda yer alan kazanımların öğrencilerde beceri haline dönüştürülebilmesi güç bir hâl alır. Dersin temel kaynağı olan ders kitaplarının programda ilgili sınıf seviyesindeki kazanımları etkinlikler aracılığıyla öğrenciye yansıtma potansiyeline sahip olup olmadığının araştırılması gerekmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında dinleme becerisinin gelişimini ölçmeye yönelik çalışmalar (Doğan, 2008; Karabacak, 2014; Bostancı & Ceran, 2015; Karatay & Uzun, 2019), öğretmen ve aday öğretmenleri kapsayan çalışmalar (Kurudayıoğlu & Kana, 2013; Ceyran & Erdem, 2016; Bayram, 2019), ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında dinleme becerisine yönelik çalışma (Kurudayıoğlu & Yaşar, 2014) ile dinleme becerisinin Türkçe öğretim programındaki yerini ele alan (Özbay & Melanlıoğlu, 2012; Yıldırım & Er, 2013) çalışmalar vardır. Yıldırım ve Er (2013) 'in çalışmasında ise sadece 8. Sınıf dinleme kazanımları ele alınmaktadır.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada ele alınan problem cümlesi şudur: "Beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metni etkinliklerinin Türkçe öğretim programındaki kazanımları öğrencilere yansıtma durumu nedir?" Gerçekleştirilen bu çalışma ile ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımları yansıtma durumu ortaya konulmuştur. Bununla beraber Türkçe öğretmenlerinin ilgili problem cümlesine yönelik görüşlerine başvurularak ortaya çıkan veriler araştırmanın verileriyle yorumlanarak bulgular halinde sunulmuştur. Bu yönüyle çalışma, ders kitabındaki etkinlikler aracılığıyla öğrenciye yansıtılmadığı düşünülen kazanımlara yönelik etkinlik hazırlamada araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

1.1. Amaç

Araştırmamızın temel amacı ilköğretim ikinci kademe düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları yansıtma durumlarını tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/ izleme metinlerinde Türkçe öğretim programında var olan hangi dinleme yöntem ve tekniklerine başvurulmuştur?
- Beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/ izleme metinlerinde Türkçe öğretim programında var olan metin türlerinden hangileri kullanılmıştır?
- Beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/ izleme metni ve etkinlikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) 'ndaki hangi kazanım(lar)la ilgilidir?
- Türkçe öğretmenlerinin çalışmada ele alınan ders kitaplarında yer alan dinleme/ izleme metni etkinliklerinin niteliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerinin araştırmada ele alınan ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim program ile uyumu hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Makalemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin görüşüne başvurulduğu için Millî Eğitim Bakanlığından 27/07/2020 tarihli ve 36648235-605.01-E.9939260 sayılı “Araştırma İzni” alınmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 03.10.2022 tarih 2022.10 nolu toplantı kararı ile makalenin etik onayı alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlgili çalışma nitel araştırma deseni üzerine temellendirilmiştir. Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla elde edilebilir (Merriam, 2018, s. 23). Beşinci ve sekizinci Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla söz konusu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İlgili yöntem, belgelerin içeriğini detaylı ve titiz bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach, 2013). Basılı ve elektronik materyaller olmak üzere belgelerin tamamını incelemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Anlam çıkarmak, bir konu hakkında yeni bir anlayış oluşturmak ve deneysel bilgi geliştirmek için de doküman analizine başvurulmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Yazılı belgelerin yanında görseller de doküman olarak kabul edilir. Reklamlar, davetiyeler, kılavuzlar, gazeteler, haritalar, sanat eserleri, senaryolar, raporlar, anket verileri, not defterleri, albümler vb. her doküman araştırmada kullanılmak üzere araştırmacıya katkı sağlamaktadır (Labuschagne, 2003). Elde edilen veriler bulgular bölümünde sergilenerek sonuç bölümünde tartışılmıştır. Ayrıca araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında devlet ve özel okullar bünyesinde Türkçe dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak için ilgili öğretmenlere görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formuna katılan öğretmenlere ait bilgiler aşağıda detaylı olarak yer almaktadır.

2.2. İnceleme Nesnesi ve Çalışma Grubu

İlgili araştırmada 2021-2022 eğitim- öğretim yılında kullanılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı) inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. Beşinci sınıf seviyesinin ortaokul için ilk kademe olması, sekizinci sınıf seviyesinin ise ortaokul için son kademe olması sebebiyle iki kademe arasında dinleme metni ve etkinlikleri açısından seviye farklılıklarının olup olmadığının gözlemlenmesi için söz konusu iki sınıf seviyesi ele alınmıştır. İncelemeden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

2.2.1. Cinsiyet Dağılımı

Görüşme formu uygulanan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı aşağıdaki grafikte yer almaktadır:

Grafik 1. Cinsiyet Dağılımı



Görüşme formu uygulanan öğretmenlerin %56,90'lık dilimi (37 kişi) erkek, %43,10'luk dilimi (28 kişi) ise kadındır.

2.2.2. Katılımcıların Eğitim Durumu

Katılımcıların eğitim durumu aşağıdaki grafikte yer almaktadır:

Grafik 2. Katılımcıların Eğitim Durumu

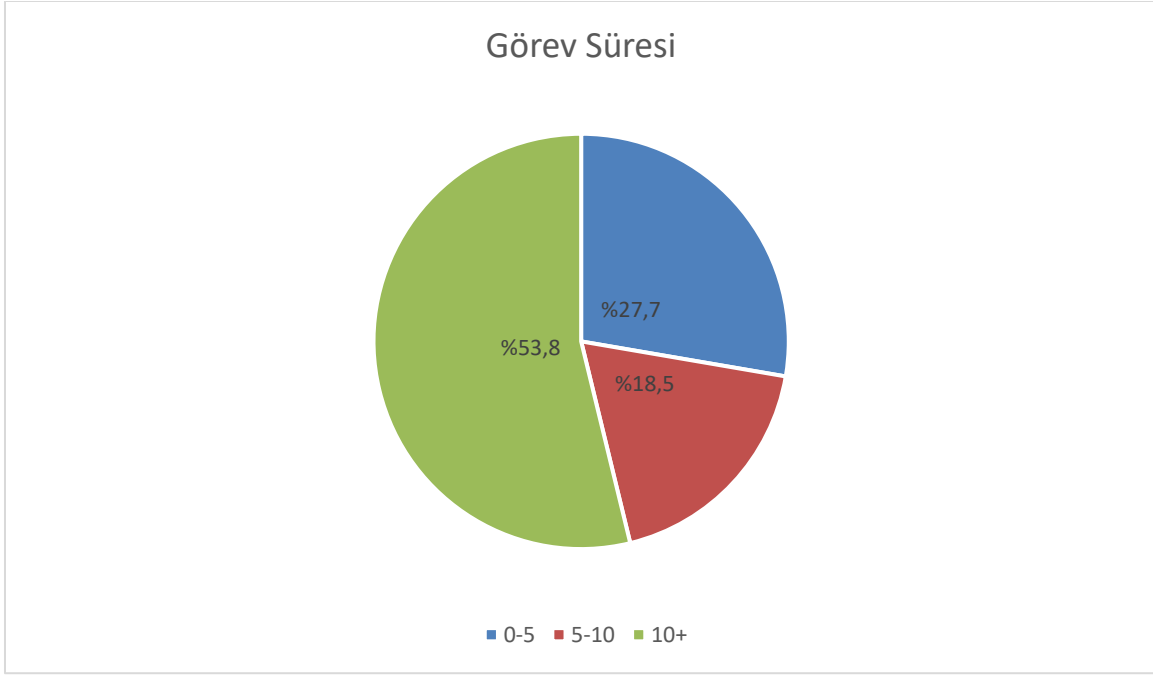


Görüşme formu uygulanan öğretmenlerin %73,8'lik dilimi (48 kişi) lisans mezunuyken %23,1'lik dilimi (15 kişi) yüksek lisans; %3,1'lik dilimi (2 kişi) ise doktora mezunu olduğunu belirtmiştir.

2.2.3. Görev Süresi

Form uygulanan öğretmenlerin görev sürelerine ait grafik aşağıda yer almaktadır:

Grafik 3. Görev Süresi

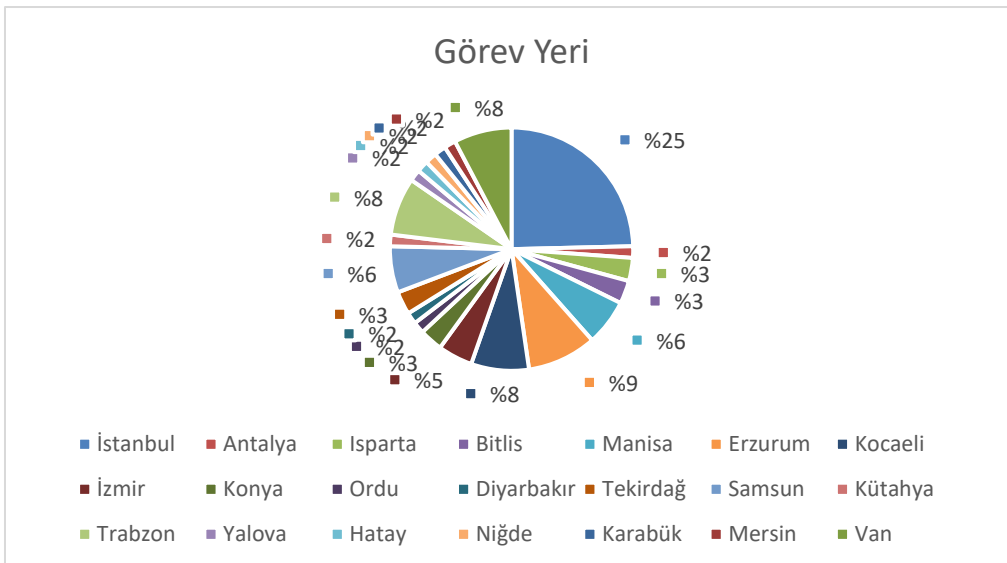


Form uygulanan öğretmenlerin %53,8`lik dilimi (35 kişi) on yıldan fazladır Türkçe öğretmeni olarak devlet kurumlarında görev almaktadır. Geriye kalan dilimin %18,5`lik kısmını (12 kişi) beş ile on yıl arası görev süresi olan öğretmenler oluştururken %27,7`lik dilimi (18 kişi) ise görev süresi beş yıla kadar olan öğretmenler oluşturmaktadır.

2.2.4. Görev Yeri

Görüşme formunun uygulandığı öğretmenlerin görev yerlerine ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Grafik 4. Görev Yeri



Görüşme formu uygulanan öğretmenlerin tamamı devlete bağlı kurumlarda Türkçe öğretmenliği görevini yerine getirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin 16'sı (%25) İstanbul'da görev yaparken 6'sı (%9) Erzurum'da görev yapmaktadır. Bunu sırasıyla Trabzon, Van, Samsun, Kocaeli gibi iller takip etmektedir. Toplamda 20 farklı ilden öğretmen ilgili forma görüş bildirmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

İlgili araştırmada ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinliklerinin kazanım, metin türü, kullanılan yöntem teknik gibi birçok açıdan ele alınabilmesi için araştırmacılar tarafından "Metin inceleme formu" hazırlanmıştır. İlgili form gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra ilgili çalışmada araştırılmasına ihtiyaç duyulan başlıklar içerecek şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu başlıklar şu şekildedir: "sınıf, ders, yayınevi, tema, metnin adı, metnin türü, kullanılan yöntem ve teknik, etkinlik numarası, beceri alanı ve ilişkili olduğu kazanım".

İnceleme formu için seçilen bu başlıklar iki alan uzmanı, üç Türkçe öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Doküman incelemesinin yanında öğretmenlerin, dinleme becerisi açısından ders kitabı ve Türkçe dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2020, s. 210). Yüz yüze yapıldığı gibi telefon, çevrimiçi ortamda form doldurma, görüntülü görüşme gibi birçok teknik ile uygulanabilir. İlgili çalışmada görüşme; öğretmenlerle birebir, yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulanan kuralların katılığına göre görüşmeler: "yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış" olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İlgili çalışmada yarı yapılanmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılanmış görüşmeler, yapılanmış görüşmelerde planlanan sorularla yanında araştırmacıya hareket alanı sağlamak amacıyla görüşme formuna cevap veren katılımcının cevapları doğrultusunda yeni sorular doğurabilecek yapılanmamış görüşme tekniğini birlikte kullanma imkânı tanır (Karasar, 2020, s. 212).

İlgili form oluşturulmadan önce gerekli alan yazın taraması yapılmış ve çalışmanın amacına uygun olarak on açık uçlu soru hazırlanmıştır. İlgili sorular üç Türkçe öğretmene gönderilerek soruların anlaşılabilirliği üzerine onlardan dönüt alınmıştır. Dönütler doğrultusunda sorularda anlama yönünden herhangi bir problem olmadığı sonucuna varılmıştır. Hazırlanan görüşme formu üç bilim uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanına incelenmesi için gönderilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda ilgili forma son hâli verilerek öğretmenlere uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yoluyla sınıflandırılmıştır. İlgili analizde verilerin genellikle yazılı belgeler üzerinden elde edildiği bilinmektedir. Ancak, doküman analizi yoluyla ele alınan veriler sadece yazılı değil görsel ve fiziksel olarak ulaşılabilen her türlü materyali kapsamaktadır (Özden & Durdu, 2016, s. 109). Çalışmada ilköğretim ikinci kademede 2021-2022 yılında okutulan Türkçe ders kitapları ele alınmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan içerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde

oluşturulmuş bir metnin içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013). Söz konusu analizde temel amaç, elde edilen verilerin kolayca açıklanabilmesi için gerekli kavramlara ulaşmak ve kavramlar arasında gerekli ilişkiyi kurmaktır. Bu noktada belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde veriler bir araya getirilir ve veriler okuyucunun anlayabileceği biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmanın analiz sürecinde amaca ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına uygun bir şekilde Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinlikleri “Metin İnceleme Formu” ile derlenmiştir. Derlenen metinlerin türü, kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu, etkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) `nda yer alan hangi dinleme kazanımı ile ilişkili olduğu gibi temel başlıklarla ilgili veriler ortaya konmuştur.

Doküman incelemesinin yanında devlet kurumlarında görev alan, Türkçe öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda doküman analizi için belirlenen ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metinlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyumu ve dinleme/izleme metinlerinin niteliği gibi çeşitli konularda öğretmenlerin görüşlerini almak üzere Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır.

Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenerek temalar haline getirilmiştir. Öğretmenlerin formda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar arasında sürekli tekrar eden ve kapsayıcılığı olan kavramlar not edilmiştir. İlgili notlar iki bilim uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve bir de ölçme değerlendirme uzmanına incelemesi için form yanıtları ile gönderilmiştir. Uygun bulunan temalar çalışmaya eklenmiştir.

İlgili temalar doküman analizi yoluyla elde edilen verilerle ilişkilendirilerek çalışmada elde edilen verilerin analizi noktasında nitelikli bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu analizlerden elde edilen veriler çalışmanın bulgular bölümünde ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul düzeyinde yer alan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metni ve etkinlikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluğu doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada doküman olarak incelenen ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinliklerinin sayısı, türü, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB,2019) `nda yer alan hangi dinleme kazanımıyla ilişkili olduğu ilgili çalışmada ortaya konulmuştur. Bununla birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı arasındaki uyum hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3.1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme Metni ve Etkinliklerinin İncelenmesi

5. sınıf düzeyinde okutulan, Anıttepe yayıncılık tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf” ders kitabında yer alan dinleme metni ve etkinlikleri ele alınmıştır. Alt başlıklar halinde her dinleme metninden elde edilen bulgu bu bölümde tablo halinde sunulmuştur. Aşağıda yer alan tabloda ilgili ders kitabında yer alan dinleme metinlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerine Ait Bilgiler

Dinleme Metni Bilgi Formu								
Metnin Adı	İlk Ders	Bir Temmuz Gecesi	Sakın Kesme	Ali Kuşçu	Sokak	Tavşan ile Kaplumbağa	Paylaşalım	Aziz Sancar
Sınıf Seviyesi	5	5	5	5	5	5	5	5
Ders	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe
Yayınevi	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe	Anıttepe
Tema	Birey ve Toplum	Millî Mücadele ve Atatürk	Dünya ve Evren	Millî Kültürümüz	Vatandaşlık	Sağlık ve Spor	Erdemler	Bilim ve Teknoloji
Metnin Türü	Hikâye	Anı	Şiir	Biyografi	Günlük	Fabl	Şiir	Biyografi
Kullanılan Yöntem/Teknik	Katılımsız Dinleme / not alarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ not alarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ not alarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ not alarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ not alarak dinleme	Katılımlı Dinleme/Not Alarak Dinleme	Katılımlı Dinleme/Not Alarak Dinleme	Katılımlı Dinleme/Not Alarak Dinleme

5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinleri tür dağılımı açısından ele alındığında "hikâye edici" metin türüne yönelik iki; "bilgilendirici" metin türüne yönelik dört ve şiir türüne yönelik iki adet metnin varlığından söz etmek mümkündür.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ilk dinleme metni "Birey ve Toplum" teması altında bulunan "İlk Ders" isimli metindir. Söz konusu metnin türü "hikâye" olup ilgili metni dinlerken ve etkinliklerini gerçekleştirirken "Katılımsız Dinleme" yöntemine ve "not alma" tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ikinci dinleme metni "Millî Mücadele ve Atatürk" teması altında bulunan "Bir Temmuz Gecesi" isimli metindir. Söz konusu metnin türü "anı" olup ilgili metni dinlerken ve etkinliklerini gerçekleştirirken "Katılımsız Dinleme" yöntemine ve "not alma" tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan üçüncü dinleme metni "Dünya ve Evren" teması altında bulunan "Sakın Kesme" isimli metindir. Söz konusu metnin türü "şiir" olup ilgili metni dinlerken ve etkinliklerini gerçekleştirirken "Katılımsız Dinleme" yöntemine ve "not alma" tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dördüncü dinleme metni "Millî Kültürümüz" teması altında bulunan "Ali Kuşçu" isimli metindir. Söz konusu metnin türü "Biyografi" olup ilgili metni

dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “Katılımsız Dinleme” yöntemine ve “not alma” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan beşinci dinleme metni “Vatandaşlık” teması altında bulunan “Sokak” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “Günlük” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “Katılımsız Dinleme” yöntemine ve “not alma” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan altıncı dinleme metni “Sağlık ve Spor” teması altında bulunan “Tavşan ile Kaplumbağa” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “Fabl” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “Katılımlı Dinleme” yöntemine ve “not alma” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yedinci dinleme metni “Erdemler” teması altında bulunan “Paylaşalım” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “Şiir” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “Katılımlı Dinleme” yöntemine ve “not alma” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sekizinci dinleme metni “Bilim ve Teknoloji” teması altında bulunan “Aziz Sançar” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “Biyografi” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “Katılımlı Dinleme” yöntemine ve “not alma” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

İlgili çalışmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019)’nda yer alan kazanımlarla eşleşme durumu da incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik-Kazanım Eşleştirme Tablosu

Etkinlik Numarası	İlk Ders	Bir Temmuz Gecesi	Sakın Kesme	Ali Kuşçu	Sokak	Tavşan ile Kaplumbağa	Paylaşalım	Aziz Sançar
1.Etkinlik	T.5.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.1. Dinledikleri/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
2.Etkinlik	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, geçeni, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

3.Etkinlik	tahmin eder. T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	Kazanımlar içerisinde dinleme metninde deyimlerin anlamlarının bulunması ve cümle içerisinde kullanılması na yönelik bir kazanım bulunmamaktadır. Okuma becerisi içerisinde "T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımıyla uyumaktadır.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.3.6. Deyim ve atasözlerini metne katkısını belirler.	T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
4.Etkinlik	T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.10. Dinlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.3.22. Görsellerle ilgili sorulara cevaplar.	T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
5.Etkinlik	T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Dinleme metninden bağımsız okuma parçası olarak verilmiştir. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
6.Etkinlik	T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler	Etkinlik, dinleme metnindeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik	T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri	T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

		ancak dinleme becerisi içerisinde böyle bir kazanım bulunmamaktadır (“T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.” Kazanımı okuma becerisine ait bir kazanımdır.)	canlandırır.					
7.Etkinlik	T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.17. Metni yorumlar.	T.5.1.10. Dinlediklerini/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
8.Etkinlik	T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.4.13. Formları yönergelere uygun doldurur.	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.
9.Etkinlik	T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.		T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.5.4.14. Kısa metinler yazar.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırır.	T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirerek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	
10.Etkinlik	T.5.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.1.10. Dinledik		T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun			T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.		

	lerin/izledikleri nin içeriğini değerlendiren dir.	yerlerde kullanır.	
11.Etkinlik	T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalamayı işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalamalarını işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
12.Etkinlik	T.5.1.9. Konuşmanın sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
13.Etkinlik	T.5.4.1. Bilgilendirici metin yazar.		

“İlk Ders” metninde on üç etkinlik yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerin on tanesi dinleme becerisine aitken biri konuşma, iki tanesi ise yazma becerisine ait etkinliklerdir. Dinleme becerisine ait etkinlikler programda yer alan yedi farklı kazanımla ilişkilidir.

“Bir Temmuz Gecesi” metninde sekiz etkinlik yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerin 6 tanesi dinleme becerisine aitken biri konuşma, biri ise yazma becerisine ait etkinliklerdir. Dinleme becerisine ait etkinlikler programda yer alan dört farklı kazanımla ilişkilidir. Üçüncü etkinlik deyim ve atasözleri ile ilgiliyken altıncı etkinlik ise hikâye unsurları ile ilgilidir. Deyim ve atasözleri ile hikâye unsurlarına yönelik ilköğretim ikinci kademe seviyesinde dinleme becerisi kazanımı programda yer almamaktadır.

“Sakın Kesme” metnine ait etkinlikler incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımlarıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında yazma becerisine ait beş adet etkinlik ile okuma becerisine ait bir adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

“Ali Kuşçu” metnine ait etkinlikler incelendiğinde dinleme becerisine ait beş etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımlarıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait iki adet etkinlik, konuşma becerisine ait bir adet ve yazma becerisine ait bir adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

“Sokak” metninin etkinlikleri incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımlarıyla temellendirilmiştir. Yedi adet dinleme becerisi kazanımına başvurulmuştur. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait iki adet etkinlik, konuşma becerisine ait bir adet ve yazma becerisine ait bir adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

“Tavşan ile Kaplumbağa” metninin etkinlikleri incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımlarıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait iki adet etkinlik, konuşma becerisine ait bir adet ve yazma becerisine ait üç adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

“Paylaşalım” metninin etkinlikleri incelendiğinde dinleme becerisine ait beş etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı altı adet dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait etkinliğe metinde yer verilmezken konuşma becerisine ait iki adet ve yazma becerisine iki adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

“Aziz Sançar” metninin etkinlikleri incelendiğinde dinleme becerisine ait beş etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma, yazma ve konuşma becerisine ait birer adet etkinliğe yer verilmiştir. Okuma etkinliğinin doğrudan bağımsız bir okuma parçası ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

3.2. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme Metni ve Etkinliklerinin İncelenmesi

8. sınıf düzeyinde okutulan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf” ders kitabında yer alan dinleme metni ve etkinlikleri ele alınmıştır. Alt başlıklar halinde her dinleme metninden elde edilen bulgu bu bölümde tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerine Ait Bilgiler

Dinleme Metni Bilgi Formu								
Metnin Adı	Kedi ile Fare	Atatürk'ü Gördüm	Uzay Gıysileri	Karanlığın Rengi Beyaz	Robinson Crusoe	Kız Kulesi	Hava Kirliliği	Zeytinyağı Üretimi
Sınıf Seviyesi	8	8	8	8	8	8	8	8
Ders	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe
Yayınevi	MEB	MEB	MEB	MEB	MEB	MEB	MEB	MEB
Tema	Erdemler	Millî Mücadele ve Atatürk	Bilim ve Teknoloji	Birey ve Toplum	Zaman ve Mekân	Millî Kültürümü z	Doğa ve Evren	Vatandaşlık

Metnin Türü	Fabl	Anı	Roman	Otobiyografi	Hikâye	Hikâye	Makale	Makale
Kullanılan Yöntem/ Teknik	Katılımsız Dinleme/ not olarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ not olarak dinleme	Katılımsız Dinleme/ Not Alarak Dinleme	Empati Kurarak /Not Alarak Dinleme	Katılımlı Dinleme/Not Alarak Dinleme	Katılımlı Dinleme	Katılımlı Dinleme/Not Alarak Dinleme	Not Alarak Dinleme

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinleri tür açısından ele alındığında “*hikâye edici*” metin türüne yönelik dört; “*bilgilendirici*” metin türüne yönelik dört metin tespit edilirken “*şiiir*” türüne ait herhangi bir metin tespit edilememiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan birinci dinleme metni “*Erdemler*” teması altında bulunan “*Kedi ile Fare*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Fabl*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımsız Dinleme*” yöntemine ve “*not alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ikinci dinleme metni “*Millî Mücadele ve Atatürk*” teması altında bulunan “*Atatürk’ü Gördüm*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Anı*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımsız Dinleme*” yöntemine ve “*not alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan üçüncü dinleme metni “*Bilim ve Teknoloji*” teması altında bulunan “*Uzay Giysileri*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Roman*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımsız Dinleme*” yöntemine ve “*not alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dördüncü dinleme metni “*Birey ve Toplum*” teması altında bulunan “*Karanlığın Rengi Beyaz*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Otobiyografi*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Empati Kurarak Dinleme*” yöntemine ve “*not alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan beşinci dinleme metni “*Zaman ve Mekân*” teması altında bulunan “*Robinson Crusoe*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Hikâye*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımlı Dinleme*” yöntemine ve “*not alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan altıncı dinleme metni “*Millî Kültürümüz*” teması altında bulunan “*Kız Kulesi*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Hikâye*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımlı Dinleme*” yöntemine başvurulması hedeflenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yedinci dinleme metni “*Millî Kültürümüz*” teması altında bulunan “*Hava Kirliliği*” isimli metindir. Söz konusu metnin türü “*Makale*” olup ilgili metni dinlerken ve metin etkinliklerini gerçekleştirirken “*Katılımlı Dinleme*” yöntemine ve “*Not Alma*” tekniğine başvurulması hedeflenmiştir.

4.Etkinlik	ana duygusunu tespit eder. T.8.1.3. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler.	T.8.1.5. Dinlediklerinin konusunu tespit eder. T.8.1.6. Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.8.3.16. Metnin konusunu belirler. T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	T.8.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	T.8.1.9. Dinlediklerinde/ izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	T.8.1.5. Dinlediklerinin konusunu tespit eder. T.8.1.6. Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
5.Etkinlik	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	T.8.1.7. Dinlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	T.8.1.12. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	T.8.1.10. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	T.8.1.10. Dinlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
6.Etkinlik	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	T.8.1.10. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.8.1.10. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
7.Etkinlik	T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.		T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerini anlama olan katkısını kavrar.	T.8.1.11. Dinledikleri/ izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
8.Etkinlik		T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.8.4.2. Bilgilendirici	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.			T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.8.2.3. Konuşma	T.8.4.12. Kısa metinler yazar.	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.8.4.4. Yazma

	i metin yazar.	stratejilerini uygular.	stratejilerini uygular.
9.Etkinlik		T.8.4.11. Formları yönergeleri ne uygun doldurur.	
10. Etkinlik		T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.	

Sekizinci sınıf seviyesinin ilk dinleme metni olan “*Kedi ile Fare*” incelendiğinde dinleme becerisine ait dört etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma, yazma ve konuşma becerisine ait birer adet etkinliğe yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinin ikinci dinleme metni olan “*Atatürk’ü Gördüm*” incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında yazma ve konuşma becerisine ait birer adet etkinliğe yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinin üçüncü dinleme metni olan “*Uzay Giysileri*” incelendiğinde dinleme becerisine ait üç etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma ve konuşma becerisine ait bir etkinlik yer alırken yazma becerisine ait üç adet etkinliğe yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinin dördüncü dinleme metni olan “*Karanlığın Rengi Beyaz*” incelendiğinde dinleme becerisine ait üç etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait etkinlik yer almazken konuşma becerisine ait bir etkinlik ve yazma becerisine ait iki adet etkinliğe yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinin beşinci dinleme metni olan “*Robinson Crusoe*” incelendiğinde dinleme becerisine ait beş etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma ve konuşma becerisine ait bir etkinliğe yer verilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinin altıncı dinleme metni olan “*Kız Kulesi*” incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait etkinliğe yer verilmezken bir adet konuşma etkinliği ve üç adet yazma becerisi etkinliği yer almaktadır.

Sekizinci sınıf seviyesinin yedinci dinleme metni olan “*Hava Kirliliği*” incelendiğinde dinleme becerisine ait altı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere bakıldığında okuma becerisine ait bir etkinliğe yer verilirken bir adet de yazma becerisi etkinliği yer almaktadır.

Sekizinci sınıf seviyesinin sekizinci ve son dinleme metni olan “*Zeytinyağı Üretimi*” incelendiğinde dinleme becerisine ait dört etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin tamamı farklı dinleme kazanımıyla temellendirilmiştir. Diğer etkinliklere

bakıldığında okuma becerisine ait etkinliğe yer verilmezken iki adet konuşma etkinliği ve bir adet de yazma becerisi etkinliği yer almaktadır.

3.3. Öğretmen Görüşme Formu

2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinliklerinin niteliği ve Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımları yansıtmadığından dolayı Türkçe dersi öğretmenlerine yönelik yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlgili görüşme formuna ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Dinleme/İzleme Metinlerinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerinden elde edilen verilere bakıldığında görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir kısmının ilgili metinler arasında öğrenci seviyesine uygun olmayan metinler olduğunu dile getirdiği tespit edilmiştir. Dinleme/izleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğuna dair öğretmen görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. *Dinleme/İzleme Metinlerinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu*

Görüş	<i>f</i>
Metinlerin tamamı öğrenci seviyesine uygundur.	(11)
Seviyeye uygun olmayan metinler var.	(45)
Özel kurumların yardımcı kaynakları daha nitelikli	(9)

İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin büyük bir bölümü ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri arasında öğrenci seviyesine uygun olmayan metinlerin olduğunu dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö2, "Mevcut dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine dikkat edilerek hazırlandığını düşünmüyorum" ifadesini dile getirirken Ö9, "Beşinci sınıf seviyesinde yer alan dinleme metinlerinden bazıları içerik olarak ağır kalıyor." ifadesini dile getirmiştir. Bununla birlikte metinlerin tamamının öğrenci seviyesine uygun olduğunu dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Ö18, "Dinleme/İzleme metinleri hem beşinci hem de sekizinci sınıf seviyesi açısından uygun buluyorum" ifadesini kullanmıştır. Ayrıca özel kurumların ders için ürettikleri yardımcı kaynaklarda yer alan dinleme/izleme metinlerinin nitelik açısından öğrenci seviyesine daha uygun olduğu da dile getirilmiştir. Durum ile ilgili olarak Ö23, "Özel eğitim kurumlarının çevrimiçi ortam destekli kullandıkları etkileşimli ders içerikleri oldukça kaliteli" ifadesini kullanmıştır.

3.3.2. Her Temada Bir Dinleme/İzleme Metni Olması

Ders kitaplarında yer alan her temada bir adet dinleme/izleme metnine yer verilmesine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 6. Her Temada Bir Adet Dinleme/İzleme Metni Olması

Görüş	<i>f</i>
Yeterli	(22)
Her temada birden fazla dinleme/izleme metni olması	(7)
Dinleme/izleme metnlerinin niteliği iyileştirilmeli	(36)

Türkçe ders kitaplarında yer alan her temada bir adet dinleme/izleme metni yer almasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında bu durumun yeterli olduğunu dile getiren görüşler yer almaktadır. Bununla ilgili olarak Ö4, "Ders süreleri açısından her temada bir dinleme metnine yer verilmesi yeterlidir" görüşünü dile getirirken Ö29, "Öğrencilerin diğer dil becerilerinin geliştirilmesi açısından tek dinleme metninin yer alması yeterlidir" görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte her temada, okuma metinlerinde olduğu gibi, birden fazla dinleme/izleme metnine yer verilmesi gerektiğini dile getiren görüşler de yer almaktadır. Ö8, "Dinleme becerisi diğer becerilerin gelişimi için de önemlidir, bu sebeple daha çok üstünde durulmalıdır" görüşünü paylaşmıştır. Ö15, "Alandan da bildiğimiz üzere dinleme becerisi ihmal edilen, üstünde çok kafa yorulmayan bir beceri olarak ifade edilmektedir. Ancak durum tam tersidir. Eğitimde programlı bir dinleme eğitime mutlak suretle ihtiyaç vardır. Bu sebeple dinleme becerisi ile ilgili metinlerin sayısının artırılması gerekmektedir." ifadesini dile getirmektedir. Bir diğer dikkat çekici ifadede ise Ö25, "Dinleme metnlerinin sayısı artırılmalı, serbest okuma metnlerinin yanında serbest dinleme metinlerine de yer verilmelidir" şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Mevcut durumun nicelik açısından yeterli olduğunu ancak nitelik açısından iyileştirmeler gerektiğini dile getiren öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Ö24, "Nitelik açısından kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır" görüşünü dile getirirken Ö33, "Teknoloji çağındayız, öğrencilerin etkileşimli içeriklere ulaşması artık mümkün. Bu sebeple WEB 2.0 araçlarını işin içine dahil edecek metinlere yer verilmelidir" ifadesini kullanarak dinleme becerisinin gelişimi için teknolojiden faydalanılması gerektiği konusuna dikkat çekmiştir.

3.3.3. Tema ve Dinleme/İzleme Metni Arasındaki Uyum

Ders kitaplarında yer alan temalar ve ilgili temaların bünyesinde var olan dinleme metinleri arasındaki uyuma dair öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 7. Tema ve Dinleme/İzleme Metni Arasındaki Uyum

Görüş	<i>f</i>
Her tema için uyum söz konusu değil	(50)
Tema ve metinlerin tamamı uyumlu	(7)
Tema ve metinlerin hiçbiri uyumlu değil	(8)

Tema ve dinleme/izleme metnlerinin uyumuna dair öğretmen görüşlerine bakıldığında temalar ve dinleme/izleme metinleri arasında bir uyum olduğu ancak söz konusu uyumun her tema ve

dinleme/izleme metni için geçerli olmadığı dile getirilmiştir. Ö41, “Temalar ile içerdiği dinleme metinleri arasında tamamen bir uyumdan söz etmek mümkün değildir” ifadesini dile getirirken Ö27, “Temalar içerisinde uyum sağlayamayan metinlerin varlığı göze çarpmaktadır” yorumunu yapmıştır. Tema ve metinlerin tamamının uyumlu olduğunu dile getiren görüşler olduğu gibi hiçbirinin uyumlu olmadığını dile getiren görüşler de yer almaktadır. Ö2, “Metin seçilirken temanın dikkate alındığını düşünmüyorum” ifadesini dile getirirken Ö36, “Tema ile metinleri gayet uyumlu buluyorum” yorumunu yapmıştır.

3.3.4. Metin Türü

Beşinci sınıf seviyesinde olması gereken dinleme/izleme metinlerinin türlerine dair öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 8. *Beşinci Sınıf Metin Türüne Dair Görüşler*

Tema	Kod	f
Bilgilendirici Metin	Merkezî Sınavlar, okul sınavları	(2)
Hikâye Edici Metin	Hayal gücü, ilgi çekici, seviyeye uygun, akılda kalıcı, görsellik, çizgi film	(41)
Şiir	Alt yapı	(2)
Bütün Metin Türleri Yer Almalı	Tek türe bağlı kalmamak, eşit derecede gelişim, farklı türde metinleri tanımak, günlük hayat, merkezî sınavlar	(20)

İlgili görüşler incelendiğinde beşinci sınıf seviyesinde hikâye edici metinlerin ön plana çıkarılması gerektiği görüşü dikkat çekmektedir. Ö1, “Hayal gücü her şeydir, beşinci sınıf seviyesindeki bir öğrencinin hayal gücü mutlaka öne çıkarılmalıdır” ifadesini dile getirirken Ö44, “Hayal etmeyen gerçeğe ulaşamaz, çocuklarımıza hayal kurmayı öğretmeli, onların daha çok hikâye edici metin okumalarını ve dinlemelerini sağlamalıyız” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Bütün metin türleri yer almalı görüşü de verilen cevaplar arasında yer almaktadır. Konu ile ilgili olarak Ö1, “Öğrencilerin bütün metin türlerini hissetmesi ve giriş seviyesinde de olsa bu metinlerle karşılaşması gerekmektedir.” ifadesini kullanırken Ö52, “Ayrım yapılmadan her metin türüne öğrenci seviyesine uygun şekilde yer verilmelidir” şeklinde görüş bildirmiştir.

Şiir ve bilgilendirici metin teması öğretmenler tarafından en az sayıda belirtilen cevaplar olmuştur. Ö2, “Beşinci sınıf seviyesi öğrencileri için bilgilendirici metinler ağır olabilir” yorumunu yaparken Ö54, “Şiiri anlam yoğunluğudur. Bu yoğunluğa ulaşmak için belirli bir kelime hazinesine sahip olmak gerekir. Bu sebeple beşinci sınıf seviyesi bu türe uygun bir seviye değildir” ifadesini dile getirmiştir.

Bilgilendirici metinlere yer verilme nedeni olarak Ö32 “okul döneminde gerçekleştirilen sınavlar bizi buna mecbur etmektedir” ifadesini dile getirirken Ö35, “Millî eğitim müdürlükleri tarafından il ve ilçede gerçekleştirilen “kazanım değerlendirme sınavları sebebiyle öğrencilerin tüm ilgi odağı merkezî sınavlara yönelmektedir. Bu sebeple hikâye edici metinleri zaman kaybı olarak görebilmektedirler” ifadesini dile getirmektedir.

Şiire daha çok yer verilmek istenmesi ile ilgili olarak Ö5, “Şiirin anlam yoğunluğu için alt kademelerden itibaren öğrenciyeye gerekli beceri kazandırılmaya başlanmalıdır” ifadesini dile getirmiştir. Ö16, “Tek metin türüne bağlı kalınmamalı, sınav odaklı eğitim yerine gelişim odaklı eğitime yer verilmeli ve bu sebepten öğrencilerin estetik haz kazanmaları için şiire önem verilmeli” ifadesini dile getirmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinde olması gereken dinleme/izleme metinlerinin türlerine dair öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9. Sekizinci Sınıf Metin Türüne Dair Görüşler

Tema	Kod	f
Bilgilendirici Metin	Sınava hazırlık, bilişsel seviye uygunluğu, dikkat yoğunluğu, üst düzey düşünme	(21)
Hikâye Edici Metin	Empati duygusu, bilgilendirici metinlerin sıklığı, hayal gücü	(6)
Şiir	Alt yapı, estetik duygu gelişimi, edebi zevk,	(4)
Bütün Metin Türleri Yer Almalı	Seviye uygunluğu, bütün metin türlerini tanımaları, tekdüzelikten kurtulmak, okuma isteğini artırması, genel kültür, yorumlama becerisi kazandırmak, liseye geçiş	(34)

İlgili görüşler incelendiğinde sekizinci sınıf seviyesinde bütün metin türlerine yer verilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu görüşün gerekçesi olarak Ö25, “Programda yer alan tüm metin türleri sekizinci sınıf öğrencisinin seviyesine uygundur” ifadesini dile getirirken Ö33, “Öğrenciler yaş itibarıyla metin türlerinin tamamına dair gerekli bilgileri kavramalıdır” yorumunu yapmıştır. Ayrıca Ö23, “Dersleri tekdüzelikten kurtarmak istiyorsak mutlaka farklı metin türlerine yer vermeliyiz” şeklinde görüş bildirmiştir.

3.3.5 Ders Saati

Öğretmenlerin dinleme/izleme metinlerine ayrılan ders saati hakkındaki görüşlerini içeren tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 10. Ders Saatine Dair Görüşler

Tema	Kod	f
Yeterli	Uygun süreler, basit düzey etkinlikler.	(39)
Yeterli Değil	Soru-cevap, ders sarkması, uzun metinler, tekrarlanan dinleme/izlemeler, kalabalık sınıf, bilişsel seviye, dönüt ve düzeltme.	(23)
Azaltılmalı	Merkezî sınavlar, okuma- anlama çalışmaları.	(3)

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin %60`lık bir bölümünün dinleme/izleme metni ve etkinliklerine ayrılan sürenin yeterli olduğu görüşündedir. Nitelik açısından birçok etkinliğin

öğrencilerin bilişsel seviyesini zorlamadığını ve ayrılan sürenin dinleme/izleme becerisine ait kazanımları öğrencilere aktarmak için yeterli olduğunu dile getirilmektedir. Konu ile ilgili olarak Ö6, “Dinleme/izleme genellikle hızlı bir şekilde gerçekleştirilen bir alandır, bu sebeple ekstra süre verilmesine gerek yok” ifadesini dile getirmiştir. Ö8 ise “Her metin için ayrılan ders saatleri yeterli oluyor, bazen bir metinden ders saati artınca diğer metne takviye yapabiliyoruz.” ifadesini kullanmıştır.

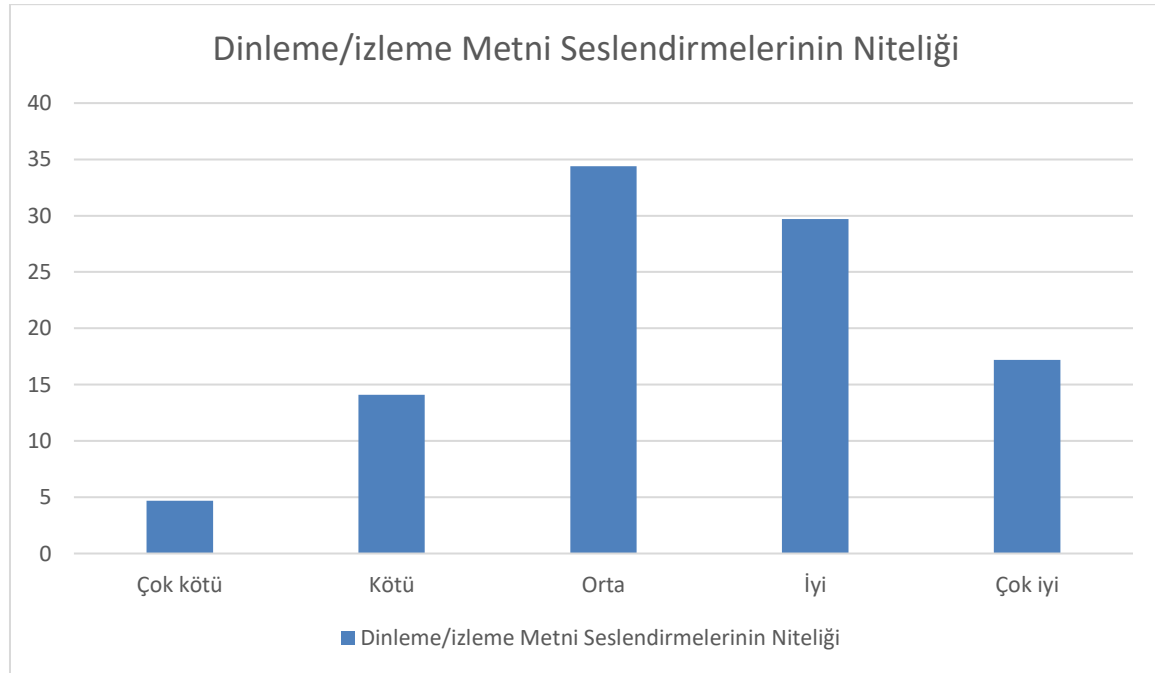
Dinleme/izleme metinlerine ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşünü bildiren öğretmenler gerekçe olarak soru-cevap için sürenin yeterli olmaması, bir sonraki dersin kullanılmak zorunda olması, dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine göre uzun olması, dinleme/izleme metinlerinin tekrar izletilmesi gerektiği, kalabalık sınıflarda sağlıklı dinleme ortamının oluşmaması, öğrencilerin bilişsel seviyelerinin düşük olması, dönüt ve düzeltme için yeterli zamanın olmaması gösterilmektedir. Konu ile ilgili olarak Ö41, “Sınıf mevcudunun kalabalık olması süreyi yetersiz kılmaktadır” ifadesini dile getirirken Ö26, okuma ile dinleme becerisi arasında ilişki kurarak “öğrencilerde okuma alışkanlığı istenilen düzeyde değil, okuma alışkanlığı olmayan bir topluluğa dinleme metinlerini en az üç defa dinlettirmek gerekiyor” yorumunu yapmıştır.

Dinleme/izleme metinlerine ayrılan sürenin azaltılması gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmenler gerekçe olarak merkezî sınavlar için okuma anlama çalışmalarına daha fazla vakit ayrılmasını göstermektedirler. Ö16, “Mevcut koşullar bizleri merkezî sınavlar için daha çok vakit ayırmaya mecbur kılıyor, bu sebeple okuma ve dil bilgisi konusuna ağırlık vermemiz gerekiyor” ifadesini dile getirmiştir.

3.3.6. Dinleme/İzleme Metni Seslendirmeleri

Öğretmenler görüşme formunda dinleme/izleme metinlerinin seslendirmelerini nitelik açısından değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda aşağıdaki grafik ortaya çıkmıştır.

Grafik 5. Dinleme/İzleme Metni Seslendirmelerinin Niteliği



Yukarıda yer alan grafiğe bakıldığında görüş bildiren öğretmenlerin 3'ü (%4,7) dinleme/izleme metnlerinin niteliğini "çok kötü" olarak nitelendirirken 9'u (%14,1) "kötü" olarak nitelendirmiştir. 22'si (%34,4) "orta" olarak nitelendirirken 19'u (%29,7) "iyi" olarak nitelendirmiştir. 11'i (%17,2) ise "çok iyi" olarak nitelendirmiştir.

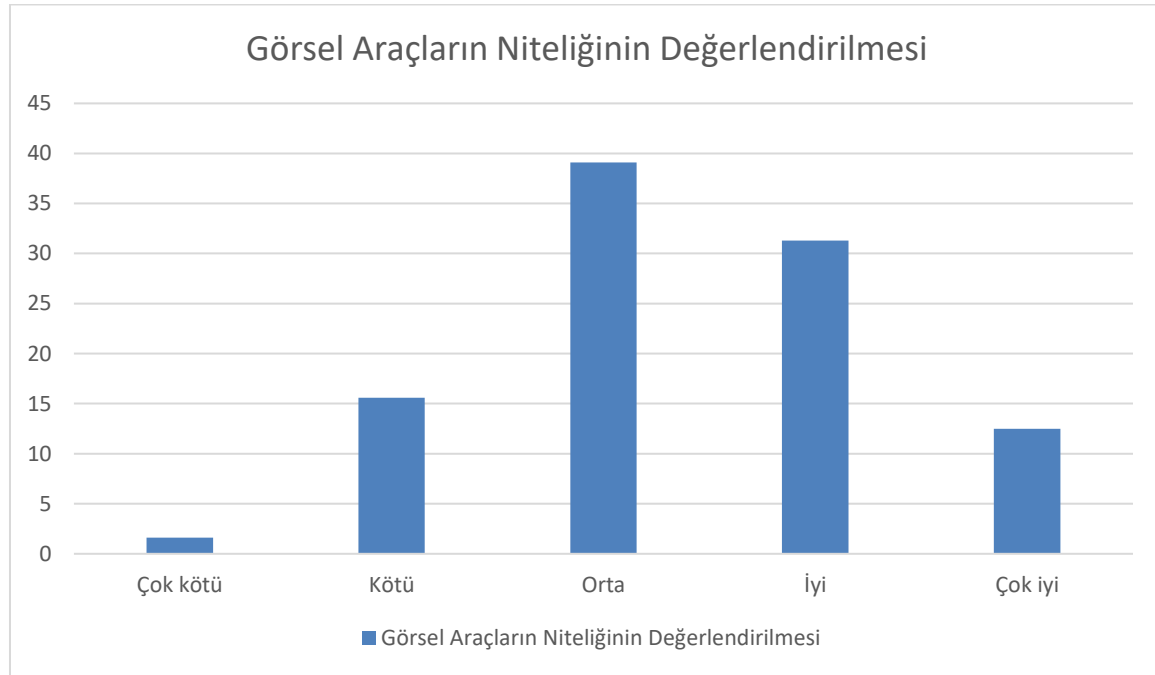
Dinleme/izleme metnlerinin ses açısından nitelik olarak değerlendirilmesinin ardından öğretmenlerin büyük bir kısmı "dinleme/izleme metnlerinin tecrübeli seslendirme sanatçıları tarafından seslendirilmesi gerektiği" görüşünü dile getirmişlerdir.

Ö34, "Dinleme/izleme metinleri konusunda özel sektörde oluşturulan içerikler örnek alınmalı" şeklinde ifadesini dile getirirken Ö45, "Dinleme/izleme metinlerinde mesaj, duygu vb. konuların öğrencilere geçmesi için seslendirmelerin nitelik açısından iyileştirilmeye ihtiyacı var" yorumunu yapmıştır.

3.3.7. Görsel Araçların Niteliği

Dinleme/izleme metinlerinde kullanılan görsel araçların niteliği hakkında öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Çok kötü, kötü, orta, iyi ve çok iyi şeklinde gerçekleştirilen puanlamada 1'den 5'e kadar rakamlar kullanılmıştır. Buna göre ortaya çıkan grafik aşağıda yer almaktadır.

Grafik 6. Görsel Araçların Niteliğinin Değerlendirilmesi



Grafiğe bakıldığında görsel araçların niteliği hakkında görüş bildiren öğretmenlerden 1'i (%4,7) görsel araçların niteliğini "çok kötü" olarak nitelendirirken 10'u (%15,6) "kötü" olarak nitelendirilmiştir. 25'i (%39,1) görsel araçların niteliğini "orta" olarak nitelendirirken 20'si (%31,3) ise görsel araçların niteliğini "iyi" olarak nitelendirmiştir. 8'i (%12,5) ise "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir.

Ö15, "Ders kitabında kullanılacak görsel içerikler öğrenci seviyesine uygun hale getirilmelidir, bu haliyle pek de uygun olduğu söylenemez" yorumunu yaparken Ö19, "Ders kitabı için

görsel/işitsel araç hazırlamak yerine medya araçları ile güncelliğini koruyan içeriklerin ders kitabına aktarılması hem niteliği artıracak hem de öğrencilerin ilgisini çekecektir” ifadesini dile getirmiştir.

3.3.8. Kazanım Yansıtma Durumu

Öğretmenlerin beşinci ve sekizinci sınıf seviyesinde yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin çalışma boyunca Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını yansıtma derecesi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin %79,4'lük kısmının dinleme metni ve etkinliklerinin programda yer alan belirli kazanımlar çerçevesinde oluşturulduğu ve diğer kazanımların yansıtılma durumuna dikkat edilmediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte %20,6'lık kısım metin ve etkinliklerin tüm kazanımları yansıtarak oluşturulduğunu dile getirmişlerdir.

Ö33, “Ders kitabındaki etkinliklerin neden belirli kazanımlar çerçevesinde ele alındığını anlayamıyorum, o zaman diğer kazanımları biz öğrencilere hangi etkinliklerle kazandıracacağız?” ifadesini kullanırken Ö52, “Etkinlikler sürekli olarak tekrar eden kazanımlar çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu durum diğer kazanımların öğrencilere aktarılması noktasında büyük bir engel teşkil etmektedir” ifadesini dile getirmiştir.

3.3.9. Yöntem ve Tekniklerin Uygulanması

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinin dinleme/izleme metni ve etkinliklerinde kullanılma durumu hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin %70,3'lük bir kısmı programda yer alan dinleme/izleme yöntem ve tekniklerinden bir bölümünün kullanıldığını dile getirmiştir. %29,7'lik bir kısım ise programda yer alan yöntem ve tekniklerin tamamının kullanıldığını dile getirmiştir.

Konu ile ilgili olarak Ö42, “Programda belirtilen yöntem ve tekniklerin tamamının dinleme metni ve etkinliklerinde kullanılması durumu söz konusu değil, belirli yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmasına müsaade edilmektedir” şeklinde görüşlerini belirtirken Ö37, “Öğrencilere katılımsız dinleme ve not almayı özendiren bir sistem mevcut, bu durumda öğrencilerin aktif bir şekilde derslerde görüş bildirmesi ve derse katılması mümkün olmuyor” ifadesini dile getirmiştir.

3.3.10. Diğer Dil Becerilerine Yönelik Etkinliklerin Uyumu

Öğretmenlere dinleme metni ve etkinlikleri içerisinde diğer dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi hakkındaki düşünceleri sorulduğunda %89,1'lik bir bölüm “Dil becerileri bir bütündür ve birlikte geliştirilmelidir” ilkesine bağlı kalınması gerektiğini dile getirmiştir. %10,9'luk kısım ise dinleme/izleme metni içerisinde sadece dinleme/izleme metnine ait etkinliklerin olması gerektiğinden bahsetmektedir. Ö44, “Dinleme metni ve etkinlikleri mevcut yapısı itibarıyla bütün dil becerilerine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu durum öğrencilerin dil gelişimi için olumludur” ifadesini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin dinleme/izleme etkinlikleri ile aynı metin içerisinde yer alan diğer dil becerilerine yönelik etkinliklerin uyumu hakkındaki görüşlerine bakıldığında %72,6'lık bir kısım söz konusu etkinliklerin konu bakımından birbiriyle uyumlu olduğunu dile getirmiştir. %27,4'lük bir kısım ise diğer dil becerilerine ait etkinliklerin konu bakımından dinleme/izleme metni ve

etkinliklerinden bağımsız olduğunu dile getirmiştir. Ö11, “Dinleme metni ve etkinliklerinin devamında yer alan diğer dil becerilerine ait etkinliklerin en azından dinleme metni ile bağdaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede öğrenci dinleme metninden elde ettiği bilgileri diğer dil becerileri için de uygulayarak gelişim noktasında bir kazanım elde edebilir” yorumunu yapmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada beşinci ve sekizinci sınıf seviyesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkçe derslerinde okutulan Türkçe ders kitapları inceleme aracı olarak kullanılmıştır. İlgili ders kitaplarında yer alan dinleme metni ve etkinlikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) `nda yer alan kazanımları yansıtılma derecesi açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan yola çıkarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kazanım açısından belirli bir aşamalılık göstermediği görülmektedir. Dinleme etkinliklerinin bir kısmının, programda dinleme becerisi altında verilen kazanımlarla uyuşmadığı tespit edilmiştir. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Bir Temmuz Gecesi” isimli metnin üçüncü ve altıncı etkinliklerinde yer alan kazanımlar deyim, atasözü ve hikâye unsurlarını buldurmaya yönelik olduğu için okuma becerisinin kazanımları ile uyuşmaktadır.

Beşinci sınıf seviyesinde dinleme becerisine ait bütün kazanımlar etkinliklerle eşleştirilmiştir. Ancak, belirli kazanımların diğerlerine göre ön plana çıktığı görülmektedir. “T.5.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir, T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder, T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüş bildirir, T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular ve T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder” (MEB, 2019, s. 35) kazanımları dinleme metni ve etkinlikleri içerisinde en çok tekrar eden kazanımlardır. Öğrencilerin dinlediklerine yönelik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, soruları mantık çerçevesi içerisinde cevaplandırabilmesi, bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenerek kelime hazinelerini geliştirmeleri ve metnin vermek istediği mesajı kavrayabilmek açısından söz konusu kazanımlar oldukça önemlidir. Ancak öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde diğer kazanımlarında nicelik ve nitelik açısından ders kitaplarında yapılacak iyileştirmeler yoluyla öğrencilerle buluşturulması gerekmektedir. Lestari (2021, s. 177) tarafından İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada her öğrencinin tıpkı kendilerine has parmak izleri olduğu gibi yine kendilerine has öğrenme tekniği olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca, söz konusu teknik kullanım becerisinin özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çeşitliliği ile ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilere yukarıda belirtilen şekilde bir imkân yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci sınıf seviyesine bakıldığında dinleme/izleme becerisi altında yer alan on dört kazanıma da yer verildiği görülmektedir. Söz konusu kazanımlar içerisinde “T.8.1.2. Dinledikleri/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder, T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir, T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini, ana duygusunu tespit eder, T.8.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüş bildirir” (MEB, 2019, s.47) kazanımları ön plana çıkmaktadır. Söz konusu kazanımlar beşinci

sınıf seviyesinde tekrar eden kazanımlarla benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda dinleme becerisine ait kazanımlara yönelik oluşturulan etkinliklerin herhangi bir seviye farkı gözlemlenmeden oluşturulduğu söylenebilir. Söz konusu durum ile ilgili olarak araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir bölümü programda yer alan kazanımların birkaçı haricinde diğer kazanımların etkinliklere yansıtılmadığını dile getirmiştir. Deniz vd., (2019, s.27) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da her kazanıma en az bir kez yer verildiği ancak bu kazanımlardan belirli olanlara daha çok ağırlık verildiği bu sebeple ders kitaplarının kazanımları yansıtma açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kazanımların orantılı bir şekilde ders kitaplarına yansıtılmaması, beraberinde birtakım sorunlara da yol açmaktadır. Göçer ve Çaylı (2019, s. 471) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerden bir kısmının uygulama sırasında dinleme becerisine ait kazanımları dikkate almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme becerisinin öğrencide sağlıklı gelişimi açısından kazanımların dikkate alınması oldukça önemlidir.

Dinleme/izleme metinlerinde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde beşinci ve sekizinci sınıf seviyelerinde katılımsız dinleme, katılımlı dinleme ve not almanın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sekizinci sınıf seviyesinde diğer seviyelerden farklı olarak empati kurarak dinlemenin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu yöntem ve teknikler seçilirken Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019)'nda belirtilen sınıf seviyelerine göre gerçekleştirilen dağılımının dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Süğümlü ve Yüce (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da aynı durum tespit edilmiştir.

Çalışmada konu ile ilgili olarak öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yöntem ve tekniklerden belirli olanların seçildiği ve diğerlerinin hiç kullanılmadığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda programda yer alan yöntem ve tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmadığı söylenebilir.

Dinleme stratejilerinin kullanımına yönelik olarak verilen beşinci ve sekizinci sınıf düzeyinde verilen "Dinleme stratejilerini uygular" kazanımının önemi büyüktür. Etkili bir dinleyici olabilmek için dinleme süreci öncesi, sırası ve sonrasında hangi stratejilerin kullanılacağına farkında olunması ve ona göre dinleme gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Öğrencilere yönelik olarak strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi için iki anahtar kavrama dikkat edilmelidir. Bunlardan biri ders kitabı, diğeri ise dersin öğretmenidir. Ders kitaplarının strateji öğretimi açısından gerekli alt yapıya sahip etkinliklerle donatılmış olması elzemdir. Bununla birlikte öğrencilerin mevcut etkinlikleri sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için öğretmen rehberliği oldukça önemlidir (Bruning vd., 2014).

Yöntem ve tekniğin yanında dinleme/izleme aracı olarak kullanılan metinlerin niteliği de oldukça önemlidir. Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir bölümü söz konusu araçların orta düzeyde olduğunu ve öğrencilerin var olan durumlarını geliştirmeye yönelik metinler olmadığını dile getirmiştir. Çarkıt (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ders kitapları hakkında görüş bildiren öğretmenlerin dinleme/izleme becerisine yönelik kullanılan metinlerin büyük bir kısmını öğrencilerin anlamakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği belirtilmiştir.

Metin türlerinin dağılımının da ele alındığı çalışmada beşinci sınıf seviyesinde iki hikâye edici metin tespit edilirken dört bilgilendirici metin ve iki şiir metni tespit edilmiştir. Bununla birlikte

sekizinci sınıf seviyesinde hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinlere dörder defa yer verildiği tespit edilmiştir. Şiir türüne yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çalışmada uygulanan görüşme formuna yanıt veren öğretmenlerin büyük bir bölümünün beşinci sınıf seviyesinde hikâye edici metinlere yer verilmesi gerektiği ve sekizinci sınıf seviyesinde bütün metin türlerine aynı oranda yer verilmesi gerektiği görüşünü benimsedikleri hâlihazırda bilinmektedir. Ancak elde edilen bulgular, özellikle beşinci sınıf seviyesinde, metin türü dağılımının öğretmenlerin görüşlerine uymadığını ortaya koymaktadır.

Göçer ve Çaylı (2019, s.472) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâye edici metinlerin dinleme becerisinin gelişiminde oldukça etkili olduğu görüşü ortaya konmuştur. Yıldırım vd, (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu sonucu desteklemektedir. Diakidoy vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da hikâye edici metinlerin genel olarak açıklayıcı metinlere göre daha kolay anlaşıldığı ve öğrencilerin anlama becerilerini daha hızlı geliştirdiği sonucu dikkat çekmektedir. Söz konusu durumda inceleme nesnesi olarak ele alınan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler içerisinde hikâye edici metin türüne gerekli ağırlığın verilmesi önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Sekizinci sınıf seviyesinde ise şiir türüne hiç yer verilmemesi, hikâye edici metinlere daha çok yer verilmesi, bilgilendirici metinlerin sayısının az tutulması durumu mevcuttur. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü sekizinci sınıf seviyesinde metin türlerine aynı oranda yer verilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu noktada öğretmenlerin görüşleri ile ilgili araştırmanın bulguları uyuşmamaktadır. Beşinci sınıf seviyesinden itibaren ilerleyen kademelerde diğer metin türlerine yer verilmesi ve özellikle bilgilendirici metinlerin yer aldığı içeriklerin oluşturulması oldukça önemlidir (Göçer & Çaylı, 2019, s. 472).

Araştırmada dinleme/izleme metinleri arasında daha çok dinleme kısmına önem verildiği de tespit edilmiştir. İzleme metinleri görsellik ve diğer duyu organlarının işin içine girmesi açısından öğrencilere o ders ve konu ile ilgili daha fazla deneyim yaşatacaktır. Bu sebeple dinleme/izleme metinleri içerisinde izleme kısmına biraz daha ağırlık verilmesi gerekmektedir. Kemiksiz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer durum tespiti gerçekleştirilmiştir.

Dinleme metni ve etkinliklerinin aynı metnin altında yer alan diğer dil becerilerine ait etkinliklerle uyumu açısından incelendiğinde aralarında bir uyumun olmadığı ve etkinliklerin birbirinden bağımsız olarak oluşturulduğu görülmektedir. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Paylaşalım" isimli metinde yer alan beşinci etkinlik dinleme metninden bağımsız okuma parçası olarak verildiği tespit edilmiştir. Bu şekilde birbirinden bağımsız olarak hazırlanan etkinlikler "Dil becerileri bir bütündür, birlikte geliştirilmelidir" ilkesine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Durum ile ilgili olarak öğretmen görüşüne başvurulduğunda benzer durum ile karşılaşmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü dinleme/izleme metni ve etkinlikleri içerisinde yer alan diğer dil becerilerine ait etkinliklerin dinleme/izleme metni ve etkinliğinin konusu ile uyumlu olmadığı ve bağımsız olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Söz konusu durum Arı (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ayrıca ortaya konmuştur. Beceri alanlarının farklı yaklaşımlarla ele alınması; ortak terim kullanılmaması, tür sınıfı ile türün ayrı terimlerle ifade edilmesi, ders kitaplarına yansımıştır.

Ders kitabında yer alan metinler çocukların ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak seçilmelidir. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını olumlu etkileyerek onların gelişimlerine katkı sağlamalıdır (Sever, 2013, s. 20). Ancak Meydan (2021) ders kitaplarında yer alan metinlerin sınıf seviyesine uygun şekilde, belirli standarta göre oluşturulmadığını tespit etmiştir. Beşinci ve sekizinci sınıf seviyelerinde yer alan dinleme/izleme metinleri metin türü açısından incelendiğinde beşinci sınıf seviyesinde “hikâye, anı, şiir, biyografi, günlük, fabl” türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Söz konusu metin türleri arasında şiir ve biyografiye ikişer defa yer verilirken diğer metin türlerine daha az yer verilmiştir. Sınıf seviyesi dikkate alındığında hikâye ve fablın diğer metin türlerine göre ön plana çıkması beklenirken biyografi ile şiir metin türünün ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Metin türleriyle ilgili olarak çalışmada öğretmenlerin belirttiği görüşlere bakıldığında metinler seçilirken öğrenci seviyesinin gözetilmesi gerektiği, beşinci sınıf seviyesinde hikâye edici metinlerin ön plana çıkarılması gerektiği dile getirilmiştir.

Sekizinci sınıf seviyesinde yer alan dinleme metinleri tür açısından incelendiğinde “makale, hikâye, otobiyografi, roman, anı, fabl” türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu noktada şiir türünün ihmal edildiği görülmektedir. Kılıç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada metin türlerinin dağılımı noktasında bir standartın olmadığı ve yayınevlerinin yayın politikasına bağlı kalındığı dile getirilmiştir. “Türlerin dağılımının kitaplarda farklılık oluşturması kitapları okuyan öğrenciler arasında farklı türlerle karşılaşmaları açısından dengesizlik oluşturmaktadır. Amaç kitaplara çok farklı sayıda tür koymak değil belli bir türü öğrencilere en iyi şekilde öğretmek olmalıdır.” (Solak & Yaylı, 2009, s. 451).

Sekizinci sınıf seviyesinde “şiir” türüne yer verilmemesi öğrencilerde dil açısından estetik haz kazandırma noktasında ders kitaplarının yetersiz kalmasına neden olduğu da dile getirilmiştir. Kılıç ve Erkal (2021)ın gerçekleştirdiği çalışmada şiir metin türü sekizinci sınıf seviyesi öğrencilerinin seçiciliğini ve yaratıcılığını artırabilecek bir metin türü olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir bölümü sekizinci sınıf seviyesindeki ders kitabında bütün metin türlerine aynı oranda yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Millî Eğitim Bakanlığı) dinleme metni ve etkinliklerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ait öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)nda yer alan ilgili sınıf seviyesindeki kazanımların tamamı ders kitabında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerine “ölçülü” bir biçimde seviye gözetilerek yansıtılmalıdır.
- Dinleme/izleme metinleri içerisinde en az dinleme kadar izleme metinlerine de yer verilmelidir.
- Ders kitabında hikâye edici metinlere, bilgilendirici metinlere ve şiire sınıf seviyesi dikkate alınarak yer verilmelidir.
- Öğrenci seviyesine uygun metinler seçilmelidir.

- Dinleme/izleme metni ve bu metne ait dinleme becerisi etkinlikleriyle birlikte diğer dil becerilerine ait etkinlikler konu bakımından birbirleriyle uyumlu olmalıdır.
- Dinleme/izleme metinlerinin ses ve görsel unsurlar açısından niteliğine dikkat edilmelidir.
- Okuma metni ve alt sorularının yanında metinle konu bakımından uyumlu en az bir dinleme/izleme etkinliğine de yer verilmesi gerekmektedir.
- Sınıf seviyesi dikkate alınarak programda yer alan uygun dinleme yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.
- Dinleme/izleme metinlerinin uzunluğu sınıf seviyesi de dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

Eğitim hayatının yanında insanların günlük yaşamda en çok kullandıkları beceri dinleme becerisidir. İletişimin temelini oluşturan dinleme becerisi ne kadar gelişirse diğer dil becerilerinin de gelişimi aynı düzeyde hızlı ve etkili olacaktır. Bu noktada dinleme becerisine olan bakış açısının değiştirilmesi gerekmektedir. “İhmal edilen beceri” olarak nitelendirilen dinleme becerisinin hem ailede hem de okul çatısı altında geliştirilebilmesi için buna ihtiyaç vardır. Ders kitaplarının bu ihtiyaç doğrultusunda yukarıda belirtilen hususlar doğrultusunda güncellenmesi önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Anderson, H., A. (1960). *Teaching the art of listening, perspectives on English*. Appleton- Century-Crofts, Inc.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Baran, Ç., Ş. & Diren, E. (2022). *Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı*. Anıtepe Yayıncılık.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Bostancı, E. B., & Ceran, D. (2015). Seçici dinleme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 909-919.
- Brunning, R., H., Schraw, G., J., & Norby, M., M., (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Nobel Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyran, K. O. & Erdem, M. D. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Cihangir, Ç., Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayıncılık.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Basımevi.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K., Tarakçı, R. & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Diakidoy, I., A., Stylianou, N., P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80
- Doğan, Y. (2014) *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Eselioğlu, H., Sıdika, S., & Yücel, A. (2022). *Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Göçer, A. & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Hampleman, R. (1958). Comprasion of listening and reading comprehension ability of 4th and 6th grade pupils. *Elementary English*, XXXI, 49-53
- Johnson, O. K. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, I, 57-62.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. & Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5.sınıf öğrencilerinin not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 299-316.

- Kılıç, F. & Erkal, M. (2021). Ortaokul (5-6-7-8) Türkçe dersi öğretim programları dinleme/izleme kazanımları (2006-2015-2019) ve metin - strateji ilişkisinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Kılıç, F. (2021) Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin metin türleri açısından incelenmesi. *TURAN-SAM*, 51, 241-251.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F.(2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kurudayıoğlu, M. & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kurudayıoğlu, M. & Yaşar, F. Ö. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Lestari, W., I. (2021). Teaching listening and speaking skills online. *Best Practices and Research in ELT Classrooms*, 173-180.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8.sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, B., S. (2018). *Nitel araştırma - qualitative research: a guide to design and implementation*. Nobel Yayıncılık.
- Meydan, E. (2021). Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki edebi metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme, *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özden., M., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayıncılık.
- Solak, M. & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 444-453.
- Süğümlü, Ü. & Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215.
- T.C. Resmî Gazete. *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. 11.04.2012. Sayı: 28261. Başbakanlık Basımevi
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.

- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Papers.
- Wacker, K. G. & Hawkins, K. (1996). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, (10), 14-28.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., & Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.



Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin İnsan Ve Çevre Öğrenme Alanı İle İlgili Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on Social Studies Students' Misconceptions Regarding the Human and Environmental Learning Area

Muhammet Kahveci^{1*}

Mustafa Şeker²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,

MA Student, Yıldız Teknik University, Turkey

muhammetkhvci@gmail.com

ORCID ID [000-0002-0687-2366](https://orcid.org/000-0002-0687-2366)

²Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,

Assoc. Prof. Dr., Yıldız Teknik University, Turkey

mseker@yildiz.edu.tr

ORCID ID [0000-0002-6397-0579](https://orcid.org/0000-0002-6397-0579)

Makale geliş tarihi / First received : 10.08.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 13.10.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların katkı oranları eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Araştırma için etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.12.2021 tarih ve 2021.12 no'lu toplantısında alınmıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim müdürlüğünden de 04.02.2022 tarih ve E-59090411-44- 42686652 sayılı resmi izin yazıları ile yapılandırılmış formu kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atf bilgisi / Citation:

Kahveci, M, & Şeker, M. (2022). Sosyal bilgiler öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanı ile ilgili kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 402-418.

ÖZ

Eğitim kuramları etkisinde hazırlanan eğitim programları, eğitim ve öğretimin bütün ortamlarını şekillendirdiği gibi sosyal bilgiler dersinin içerikleri üzerinde de etkili olmuştur. Türkiye’de ki sosyal bilgiler derslerinin içeriğinde ve uygulamasında aktif öğrenme ilkelerine uygun etkinliklere yer verilmemesi nedeniyle kavramların ve bilgilerin gündelik yaşama aktarılmasında güçlükler ortaya çıkmaktadır. Buna karşın 2004’te yayınlanan eğitim-öğretim programı ile Türkiye’de yapılandırıcı eğitim benimsenmiştir. Bu araştırmanın amacı da sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 5.sınıf öğrencilerinin İnsan ve Çevre öğrenme alanına ilişkin kavram yanılgılarını belirlemek, bu kavram yanılgılarının oluşma sebeplerini ortaya koymak, kavram yanılgısının önlenmesi ve giderilmesi için hangi etkinliklerin yapılması gerektiğine yönelik öğretmenlerin önerilerini belirlemektir. Araştırmanın problemini; “sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, insanlar ve çevre öğrenme alanında yer alan kavramlara ilişkin öğrencilerin yaşadıkları kavram yanılgıları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler dört sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesindeki 10 resmi ortaokulda görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur.

Anahtar kelimeler

Sosyal Bilgiler, Kavram Yanılgısı, İnsan ve Çevre, Kavram Öğretimi

ABSTRACT

Educational programs prepared under the influence of educational theories not only shaped all environments of education and training, but also influenced the contents of the social studies course. Difficulties arise in transferring concepts and information to daily life due to the fact that activities in accordance with active learning principles are not included in the content and practice of social studies courses in Turkey. On the other hand, with the education program published in 2004, constructivist education has been adopted in Turkey. The purpose of this research is to determine the misconceptions of 5th grade students about the learning field of Human and Environment according to the views of social studies teachers, to reveal the reasons for the formation of these misconceptions, to determine the suggestions of the teachers about what activities should be done in order to prevent and eliminate the misconception. The problem of the research; “According to social studies teachers, what are the misconceptions of students about the concepts in the field of people and environment learning?” poses a question. In the research, the data were collected with a structured interview form consisting of four questions. The study group of the research consisted of 40 social studies teachers working in 10 official secondary schools in Esenler district of Istanbul in the 2021-2022 academic year.

Keywords

Social Studies, Misconception, Human and Environment, Concept Teaching

1. GİRİŞ

Yapılandırıcı yaklaşımın eğitimde önem kazanmasıyla ile öğretim alanında izlenen yöntem ve stratejilerde de değişimler meydana gelmiştir. Eğitim alanında önemi artan anlamlı ve sürekli öğrenmede kavram öğretimini önemli duruma getirmiştir. “Kavram; temel özellikleri benzer olan nesnelere, olayları veya süreçleri gruplamak için kullanılan terimdir” (Canon, 2002; Aktaran, Dünder, 2011, s.311). “Kavram tanımı ve izahları fert, nesne ve düşünceleri tayin etme ve gruplama üzerine olmaktadır” (Tokcan, 2015, s.7). “Kavramlar insanların gruplandırılmış düşünce ve süreçleri farklı gruplar ile birbirinden ayırt etmesine yardımcı olmasının yanı sıra bu gruplar arasında bağlantılar oluşturmaya imkân sağlar” (Senemoğlu, 2013, s.513).

İlköğretim dönemi bireyin çevresinden etkilenme düzeyinin en yüksek olduğu ve yeni öğrenmelere en hızlı uyum sağladığı dönemdir. Bireylerin yaşamları boyunca ihtiyacı olacağı bilgi, beceri, değer ve tutumun temellerinin en etkili kurulabileceği, geliştirilebileceği ve gelişim sürecinin en yoğun olarak yaşandığı yıllar, ilköğretimin ilk kademesi, yeni ilk beş yıldır (Öztürk ve Dilek, 2003). Beyin erken öğrenme dönemlerinde daha hızlı kavrama becerisine sahip olmaktadır. Öğrencilerin öğrendiği kavramlar bir sonraki öğrenme sürecini büyük oranda etkilemektedir.

Kavram ile ilgili tanımlara bakıldığında kavramın nesnelere ve objeleri birbirinden ayırdığı, zihinsel bir süreç olduğu ve aynı zamanda kavramlar arası ilişki ağını kurmamızı yardımcı olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Dünya da ve Türkiye’de ortaya çıktığından itibaren önemli bir disiplin olan Sosyal Bilgiler öğretiminde, kavramlar ve kavram öğretimi önemlidir. Sosyal bilgiler disiplini yapısı itibariyle birçok alanı içinde barındırmasından dolayı gündelik hayatımızda kullandığımız birçok kavramın da öğretimi yine bu alan ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple toplum için önemli ve gerekli bir ders olan sosyal bilgiler dersinin içeriğinde kullanılacak tekniklerin veya yöntemlerin doğru seçilmesi, hedefteki öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulması ve kullanılması beklenen tekniklerin seçilmesinde özen gösterilmesi gerekmektedir. Kullanılacak tekniklerin sayılarından çok öğrenciye kavramların ve içeriğin aktarılmasının verimliliğine dikkat edilmesi uzmanlar tarafından ortaya konulmuştur. 5.sınıf öğrencilerinin gelişim dönemi özellikleri itibariyle sosyalleşmelerinin artacağı ve gündelik hayata daha çok dahil olacakları dönem öğrencileri beklemektedir. Bu kavramların da yoğun olarak bulunduğu sosyal bilgiler dersi bu açıdan ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler toplum içerisindeki faaliyetleri arttıkça etrafındaki insan ve çevre ile ilgili kavramların farkına varmaları ve bunları kavrayabilmeleri gerekecektir. Ülkemizin iklim, yeryüzü ve ekonomik faaliyetlerinin farklılık göstermesi bireylerin çevre ile olan kavram sayılarını ve bunlara bağlı olarak yanılgıları da arttırmaktadır. İnsanların yaşadıkları çevre ile arasında bilincini geliştirmesi çok önemlidir. Çevre bilincinde istenilen çevre bilgisi, çevreye olan tutum, bilgi ve çevreye karşı faydalı davranışlardır. Bilinçlenme süresinde ancak bireysel davranışların değişmesi, davranışların değişmesi de bilgi ve değerlerin değişmesi ile mümkündür (Aksoy ve Karatekin, 2011). Buradan hareketle insan ve çevre arasındaki bağlantı “ Çevrenin ve çevre sorunlarının farkına varma ve duyarlılık geliştirme, çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi sağlama, çevre ile ilgili olumlu ve gerçekçi tutumlar geliştirmesini sağlama, çevrenin geliştirilmesi, korunması için gerekli güdülemeyi geliştirme, çevreyi anlama, belirleme ve çözme yaklaşımları oluşturma” (Özoğlu, 1993) ekinde tanımlanabilir. Ayrıca çevre bilinci ve çevre

eğitiminin; çevreyi koruma ve kullanma ile ilgili duyarlılığı geliştirme ve bireyin çevre ile uyum içerisinde yaşayacağı bilgi ve beceriyi kazandırma olarak ifade edilebilir.

Aktif olarak da sınıflarda kavramları işleyen öğretmenlerin bu kavramların uygulama basamağındaki alanda bu ünite kavramlarının öğretiminde neler yaptıkları incelenmesi önemlidir. Çalışma grubunun öğretmen seçilmesi aktif olarak görev alan öğretmenlerin hem derslerde hem öğretmenler odasında hem de zümre toplantılarında öğrenci ve ders odaklı istişarelerinin sonucunda daha somut bilgiler ile eğitim planlamaları yaptıkları düşünüldüğü içindir.

2. Literatür

Kavramlar yaşanan çevreyi anlamlandırmada bireye yardımcı olmaktadır. Yaşanılan olayları veya düşüncelerimizi kavramların altında sınıflandırma yetisi olmasaydı bireylerin hafıza kapasiteleri çevresindeki olayları takip edebilmede yetersiz kalacaktı. İşte bu yüzden kavramlar varlıkları, düşünceleri veya olayları sınıflandırmada ve bunları anlamlandırabilmemizde bizlere yardımcı olmaktadır. "Martorella'ya göre kavramların dört temel özelliğı vardır

- ⊙ İsim,
- ⊙ Ayırt edici özellikler,
- ⊙ Ayırt edici olmayan özellikler,
- ⊙ Örnekler" (Aktaran: Doğanay, 2003, s.230-232).

"Kavramlar 1. Addan "ada" gibi, 2. Ayırt edici özelliklerden "kara parçası" gibi ve 3. Kural (tanım) "kara parçasının suyla çevrili olması" gibi oluşurlar. Bir kavramın açıklayıcıları veya durumları "örnek" olarak adlandırılır; kavramın ayırt edici özelliklerinden bir veya daha fazlasının bulunmadığı durum ve açıklayıcılar kavramın "örnek olmayan" olarak adlandırılırlar veya başka bir kurala sahiptirler. Her kavram, bir diğeri için örnek olmayandır; örneğin ada, burun kavramının örnek olmayanıdır. Benzerlikleri çok fazla olan kavramları ayırmak çok zorlaşmaktadır. Bunu dikdörtgen kavramına çok benzedikleri halde dikdörtgen kavramının örneğı olmayan dörtgen, kare ve çok kenar kavramlarında görebiliriz ve bu durumun karışıklık yarattığını söyleyebiliriz. Örnek ve örnek olmayanlar gibi ayırt edici özelliklerin tersi de ayırt edici olmayan özelliklerdir. Bu özellikler genellikle kavramın açıklanmasında kullanılmaktadır, kavramın temel bölümleri değillerdir. Bunlar arabanın aksesuarına benzetilebilirler. Aynı zamanda bazı aksesuarların bazı aksesuarların arabanın işlevleriyle ilgili olarak gereklilikleri yoktur. Ayırt edici olmayan özellikler çeşitli biçimlerde olabilirler. "Cümle" kavramı için "uzunluk", "sandalye" kavramı için "renk", "üçgen" veya "ada" için genişlik bunlardan bazılarıdır. Ayırt edici olmayan özelliklerin listesi daha fazla da uzatılabilir" (Aktaran: Doğanay, 2003, s.230-232). Ülgen (2004, s.108-117) ve Çeliköz, (1998, s.71-72) kavramların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ⊙ Obje, olay vb. öğelerin algılanan özellikleri, dolayısıyla kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
- ⊙ Kavramlar, insanların deneyimlerine bağılı olarak zaman içinde değişebilir.
- ⊙ Her kavramın bir ilk algılanan hali vardır.
- ⊙ Kavramların bazı özellikleri başka kavramların özelliğı de olabilir.
- ⊙ Kavramlar birden fazla boyutludur.
- ⊙ Kavramlar belli kriterlere göre kendi içlerinde sınıflandırılabilirler.

“Öğretmenlerden ve eğitim ortamından kaynaklanan kavram yanılgılarının nedenleri ise

- ⊙ Öğretmenin öğrenci seviyesine inememesi,
- ⊙ Öğretmenlerin konular arasında bağlantı kuramaması,
- ⊙ Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin demode olması,
- ⊙ Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanamaması,
- ⊙ Öğretmenin kendi kavram yanılgılarının olması şeklinde sıralanabilir” (Ös, 2006, Akt: Şeker, 2010).

Ortaya çıkan bazı yeni kavramlar önceki öğrenilen bilgiler ile çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa özümsebilir; eğer birbiri ile çelişiyor özümsemez. Bu özümsemeyen kavramların birbirleri ile karışmaları kavram yanılgısı olarak isimlendirilir (Gedik ve diğerleri, 2002). Kavram öğretimi ile ilgili olarak yapılan çok sayıdaki araştırmalara (Durmaz, 2007; Yılmaz, 2008; Yılmaz, Akandere ve Korkmaz, 2010; Erdağ, 2011; Yılmaz ve Çolak, 2012; Tokcan ve Alkan, 2013) kavram öğretiminde kavramlara uygun tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin kavram öğretiminin arttırdığının neticesine varılmıştır. Kavram öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında daha çok kavram yanılgısı, kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılacak tekniklerin üzerine araştırmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Kavram yanılgıları, kavramın bilimsel tanımından farklı olarak bireylerin zihnine oturan kavramın bilimsel tanımından farklı bir anlama sahip olmasıdır. Kavram yanılgısı bireyin zihninde bir kez yer edindikten sonra yeni öğrenilecek kavramların zihinde yerleşmesini de etkileyeceği için bireyleri yaşamları boyunca olumsuz etkileyecektir. Kavram yanılgıları, kişilerin kavramların akademik olarak kabul gören tanımlarından değişik olarak algılanması iken, kavram kargaşası ise kişilerin çevresinden veya farklı durumlardan dolayı önceden öğrendikleri kavramlarla yeni öğrendikleri arasında uygun bütünlük ve bağlantı oluşturmama durumu olarak ifade edilebilir. (Yazıcı ve Samancı, 2003, Akt: Şeker, 2010).

“Kavram yanılgılarının özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Kavram yanılgıları o alandaki uzmanların sahip olduğu kavramlardan farklıdır.
- Tek bir kavram yanılgısı veya birkaç kavram yanılgısı birçok birey tarafından da yaygın olarak kullanılma eğilimindedir.
- Pek çok kavram yanılgısı değişime veya dönüşüme, özellikle de geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığında oldukça direnç gösterirler.
- Bazı kavram yanılgılarının tarihsel önceliği vardır. Bu, önceden var olan bir kavram yanılgısının, yeni karşılaşılan kavramın da zihinde yanlış yapılanmasına neden olması gibidir.
- Bazen kavram yanılgıları sistematik bir şekilde öğrencilerin kullandığı mantıksal olarak bağlantılı orantılardan meydana gelen alternatif inanç sistemlerinden oluşabilmektedir” (Şeker, 2010).

Kavram yanılgılarını sınıflandırma ise şu şekildedir:

- Kavram yanılgıları bölge, yağış, sıcaklık, iklim gibi kavramları anlamlandırmalarda güçlük yaratmaktadır.
- Kavramların yanlış öğrenilmesi, akademik bilgiler öğrencilere doğrudan verilmeye çalışıldığında ortaya çıkar. Öğrenciler bu yanlış öğrenmeleri gidermek için de kendilerince hatalı sınıflandırmalar oluştururlar.

- Kavram yanılgıları, kavramların gündelik yaşamdaki ile bilimsel alandaki anlamaların birbiri çelişmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. (Brown & Clement, 1992, Akt: Şeker, 2010).

Yazıcı ve Samancı (2003), 5.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki bazı kavramlar hakkında düşüncelerini ve kavramları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Araştırma da 44 öğrenci seçilmiştir. 5.sınıf ünitelerinden Güzel Yurdumuz Türkiye deki 30 tane coğrafi kavram seçilerek, oluşturulmuş anket formları öğrencilere sunulmuştur. Elde edilen veriler; kavramı doğru anlama, kavram yanılgısı, kavram kargaşası ve cevapsız şekilde kategorileştirilerek tablolştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bazı kavramları gündelik yaşamlarında kullandıkları kavramlar ile karıştırdıkları belirlenmiştir.

Alkış (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yağış kavramını algılama düzeyi ve yanılgıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa ilindeki beş ilköğretim okulundaki 300 kişiden oluşan beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için test kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen cevaplar; doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız olarak kategorileştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin bulut, nem, sis, yağış kavramları ve bunların oluşumlarına ait kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Ekiz ve Akbaş (2005) 6.sınıf öğrencilerinin evren, uydu, güneş sistemi, gezegen, yıldız, yörünge ve güneş kavramlarını anlama düzeylerini ve bu kavramlar ile ilgili yanılgılarını ortaya çıkarmak için çalışma yapmıştır. Bu kavramları sosyal bilgiler müfredatından almışlardır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Trabzon merkezinde ve Akçaabat ilçesindeki 6.sınıflardan oluşan 150 öğrenciye uygulanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinin içerisindeki kavramlar çok olduğu için ve bu kavramların öğretiminde dersin rehberi niteliğindeki öğretmenlerinin kavram öğretiminde üzerlerine çok görev düşürmektedir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik düşünce ve tutumlarının daha verimli belirlenmesi bakımından önemlidir. Bu araştırmanın problemini; "Sosyal bilgiler öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanı ile ilgili kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenlerin öğrencilerde belirlediği kavram yanılgıları nelerdir?
- Bu kavram yanılgılarının öğrencilerde oluşma sebepleri öğretmenlere göre nelerdir?
- Öğretmenlere göre kavram yanılgılarını önleyebilmek ve giderebilmek için hangi etkinlikler yapılmalıdır?
- Belirlenen 15 kavramdan (Ova, Plato, Akarsu, Göl, Harita, Kroki, Harita Ölçeği, Boğaz, İklim, Hava Durumu, Seracılık, Doğal, Beşeri, Heyelan, Erozyon) hangileri kavram yanılgısına sebep olmaktadır?
- Belirlenen 15 kavramdan oluşan kavram yanılgısını önlemek ve giderebilmek için neler yapılmalıdır?

3. Araştırmanın Önemi

5.sınıf sosyal bilgiler dersinde işlenen insan ve çevre öğrenme alanı öğrenciler açısından gündelik hayatta karşılaşacakları çevre bilgi birikimine sahip olunması gereken öğrenme

alanındır. Öğretmenlerin kavram öğrenmenin süreçlerini bilmesi, hangi koşullarda ve hangi ortamlarda gerçekleştirebileceğini anlamış olmaları, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları, öğrenci merkezli eğitim vermeleri beklenmektedir (Ülgen, 2004). Bu sebeple öğretim sürecinin en önemli ilk beş yılının son yılındaki ve ilerleyen öğretim yıllarının temeli oluşturacak bu kavramların öğretmenler tarafından nasıl öğrenciye sunulduğu, hangi yaklaşım, teknik ve yöntemlerden faydalandığı yönündeki görüşleri önemlidir. Bu sebeptendir ki öğrencilere katkısının olacağı düşünülmektedir. Böyle bir öğrenme alanında öğretmenlerin görüşleri alınarak, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarının sebeplerinin belirlenmesi, öğrencilerin kavram yanılgısına düşmesinin önlenmesi, kavram yanılgısı oldu ise nasıl düzeltilmesi gerektiği, kavram yanılgısının oluşmasını önlemek için hangi etkinliklerin yapılmasının belirlenmesi bakımından önemli olduğu ve öğretmenlerin de hangi kavramlara daha fazla dikkat etmeleri hususunda örnek olacaktır.

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 5.sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanı ile ilgili kavram yanılgılarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) desenine bağlı olarak yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

4.2. Katılımcılar ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin Esenler ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme göre seçilmiş 10 resmi ortaokulunda görev yapan toplam 40 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

4.2. Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5.sınıftaki öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanına ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel desende oluşturulmuş ve araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı her bireye aynı soruları sorar ve bireylerin cevapları açık uçludur (Türnüklü, 2000, s. 546). Bu tekniğin kullanılmasının avantajı ise çok sayıda görüşmeciye ulaşıldığında çalışma grubu arasındaki farklılığı en düşük seviyeye indirmektir. Araştırmanın verileri, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri ile geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşme yapılan bireylerin belirttikleri düşüncelerinin aynı ve farklı yönlerini belirlemek ve karşılaştırabilmektir.

Araştırma için etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.12.2021 tarih ve 2021.12 no'lu toplantısında alınmıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim müdürlüğünden de 04.02.2022 tarih ve E-59090411-44- 42686652 sayılı resmi izin yazıları ile yapılandırılmış formu kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

4.4. Veri Toplanması ve Analizi

İlk başta katılımcılara gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Görüşme formunda ilk olarak, öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri (cinsiyet, doğum tarihi, görev yaptığı okul, meslekteki yılı) sorulmuştur. Burada amaç, öğretmeni tanımadır. Yanlış bilgi olmaması için kavram yanılgısının anlamına değinilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak öğretmenleri tanımaya yönelik sorulan sorular da istatistik işlemleri kullanılmıştır. Yapılandırılmış gözlem formunu çözümlemek için açık kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler tanımlanarak, gerçeklikler ortaya çıkarılır, ayrıca içerik analizi nitel araştırmalarda güvenilirliği yüksek olduğundan kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Verilerin toplanması için hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenler ile ilgili demografik bilgiler (yaş ve cinsiyet) ikinci bölümde ise kavram yanılgılarına sebep olan kavramların tespiti ve giderilmesine yönelik önerilerin verilmesi için bulunan maddeleri bulunmaktadır. Anketler bazı öğretmenlere elden bazı öğretmenlere online olarak dağıtılmış, tamamlamalarını takiben geri toplanmıştır. Formda öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar tek tek okunarak tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile anahtar kavramlar belirlenerek kodlanmıştır Araştırmaya katılanların verdikleri cevapların benzerlik oranlarının yüksek olması kodlama ve temalandırmayı kolaylaştırmıştır. Kodlamadan sonra veriler belirli kategoriler altında toplanmış, düzenlenip tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar oluşturularak gösterilmiştir.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle,
- Uygulanan yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

6. BULGULAR

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5.sınıf öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanına ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşlerini belirlemeye amacıyla yapılan yapılandırılmış formdan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda 40 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme sağlanmıştır. Elde edilen bulgular öncelikle demografik açıdan değerlendirilmiştir. Demografik veriler tek bir tabloda birleştirilerek tamamının görülmesi amaçlanmıştır. Demografik anket verileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	35
	Erkek	26	65
	Toplam	40	100
Yaş	22-30	16	40
	31-40	21	52,5

	41-50	3	7,5
	Toplam	40	100
Kıdem	0-5	24	60
	6-15	14	35
	16-20	2	5
	Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’ e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı (%65) erkek, 14’ü (%35) kadındır. Yaş aralığına göre öğretmenlerin 21’i (%52,5), 31-40, 16’sı (%40), 22-30, 3’ü (%7,5), 41-50 yaş arasındadır.

6.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problem olan “5.sınıf sosyal bilgiler dersi ‘insanlar ve çevre’ öğrenme alanında yer alan kavramlardan öğrencilerde tespit ettiğiniz kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna yönelik toplanan sonuçlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlgili Öğrenme Alanında Tespit Ettiği Kavram Yanılgıları

Kavram yanılgısına sebep olan kavramlar	f
Yeryüzü şekillerine ilişkin	
Plato	17
Ova	13
Burun	4
Boğaz	3
Körfez	3
Tepe	3
Akarsu	1
Dağ	1
Göl	1
Vadi	1
Doğa olaylarına ilişkin	
Erozyon	11
Heyelan	11
Sel	1
Doğal çevreye ilişkin	
İklim	10
Hava Durumu	6
Çevre	1
Derinlik	1
Beşeri çevreye ilişkin	
Ölçekler	8
Beşeri	7
Doğal	7
Bölgeler	1

Hizmet Sektörü	1
Nüfus	1
Renklendirme	1
Yanılgı Rastlanmadı	6
Toplam	128

Tablo 2’de yer alan araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, “İnsan ve Çevre” öğrenme alanına ilişkin 26 tane kavramın öğrencilerde yanılgıya sebep olduğu sonucuna ulaşırken 6 tane katılımcı kavram yanılgısı tespit edemediğini belirtmiştir. Birinci alt probleme ilişkin kavram yanılgısına sebep olan kavramlar içinde en çok plato (17), ova (13), erozyon (11), heyelan (11), iklim (10), ölçekler (8), beşeri (7), doğal (7), hava durumu (6), burun (4), harita (4), kroki (4), boğaz (3), körfez (3), tepe (3), akarsu (1), bölgeler (1), çevre (1), dağ (1), derinlik (1), göl (1), hizmet sektörü (1), nüfus (1), renklendirme (1), sel (1), vadi (1) ve kavram yanılgısına rastlanmadı (6) şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

6.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem olan “Belirlediğiniz kavramlarda oluşan kavram yanılgılarının oluşmasının nedenleri nelerdir?” sorusuna yönelik toplanan sonuçlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Kavram Yanılgısı Oluşmasının Sebepleri

Kavram yanılgısı sebepleri	f
Kavramdan kaynaklı	
Kavramların soyut olması	12
Kavramların anlamca benzer olması	8
Öğrenci kaynaklı	
Hazırbulunuşluk eksikliği	11
Dikkat ve algı eksikliği	7
Tekrar eksikliği	6
Soru çözme eksikliği	2
Aile eğitim seviyesi	1
Kitap okuma eksikliği	1
Öğretmenden kaynaklı	
Disiplinler arası uygulama eksikliği	3
Öğretmenin sözel anlatım ile kalması	2
Materyalden kaynaklı	
Disiplinler arası uygulama eksikliği	3
Öğretmenin sözel anlatım ile kalması	2
Toplam	66

Tablo 3’te yer alan araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, “İnsan ve Çevre” öğrenme alanına ilişkin kendilerinin belirlediği kavramlara ilişkin yanılgı sebepleri yer almaktadır. Öğretmenlerin ilgili öğrenme alanı ile alakalı kavramlarda ki kavram yanılgılarının en çok kavramların soyut olması (12), öğrenci hazırbulunuşluğunun eksik olması (11), görsel materyallerin az kullanılması (9), kavramların anlamca benzer olması (8), dikkat ve algı eksikliği (7), tekrar eksikliği (6), öğrencilerin yaş ve gelişimine uyması (4), disiplinler arası

uygulama eksiliği (3) öğretmenlerin sözel anlatım ile kalması (2), soru çözme eksikliği (2), ailenin eğitim seviyesi (1), kitap okuma eksikliği (1) sebep oldukları belirtilmiştir.

6.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem olan “Kavram yanılgılarını önlemek veya gidermek için hangi tür etkinliklerin yapılmasını tavsiye edersiniz?” sorusuna yönelik toplanan sonuçlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. *Kavram yanılgılarını önlemek için önerilen etkinlikler*

Etkinlik çeşitleri	f
Kavramları görselleştirmede etkinlik	
Görsel kullanımı (resim, kartpostallar)	18
Somutlaştırma (kil, oyun hamuru, alçı)	11
Video	11
Atlas kullanımı	1
Kavram öğretim teknik ve yöntemlerinde etkinlik	
Kavram haritası	6
Zihin haritası	6
Gezi düzenlemek	4
Kavramsal değişim metinleri	4
Kavram karikatürleri	3
Ders içi ve ders dışı etkinlikler	
Gezi düzenlemek	4
Örnek olay	3
Günlük hayatla ilişkilendirme	2
Kavram öğretimine fazla zaman ayrılması	1
Kavramların tekrarlanarak anlatılması	1
Ön bilgi eksiklerinin giderilmesi	1
Toplam	78

Tablo 4’te yer alan araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, “İnsan ve Çevre” öğrenme alanına ilişkin kendilerinin belirlediği kavramlara ilişkin yanılgılarının önlenmesine ilişkin bulgular mevcuttur. İnsan ve Çevre öğrenme alanındaki kavramların yanılgılarını önlemek için öğretmenler en çok görsel kullanımı (18), kavramları somutlaştırma (11), video kullanımı (11), kavram haritası (6), zihin haritası (6), gezi düzenlemek (4), kavramsal değişim metinleri kullanımı (4), anlatım tekniğinin değiştirilmesi (3), anlatım yönteminin değiştirilmesi (3), kavram karikatürlerinin kullanılması (3), örnek olay sunulması (3), günlük hayatla ilişkilendirme (3), atlas kullanımı (1), kavram öğretimine fazla zaman ayırma (1), kavramların tekrarlanarak anlatılması (1) ve ön bilgi eksiklerinin giderilmesi (1) yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

6.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem olan “Araştırmacı tarafından önceden belirlenen kavramlardan hangisi ya da hangileri öğrencilerde kavram yanılgısına sebep olmaktadır?” sorusuna yönelik toplanan sonuçlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 5. Araştırmacı Tarafından Belirlenen Hangi Kavramlar Öğretmenler Tarafından Yanılgı Olarak Tespit Edilmiştir?

Kavramlar	f
<u>Yeryüzü şekillerine ilişkin</u>	
Plato	22
Ova	14
Boğaz	8
Akarsu	2
Göl	1
<u>Doğa olaylarına ilişkin</u>	
Erozyon	12
Heyelan	9
<u>Doğal çevreye ilişkin</u>	
Hava Durumu	16
İklim	12
Doğal	5
<u>Beşeri çevreye ilişkin</u>	
Harita Ölçeği	16
Kroki	14
Harita	8
Beşeri	3
Seracılık	3
Toplam	145

Tablo 5'te yer alan araştırmacı tarafından önceden belirlenen hangi kavramın yanılgıya sebep olduğuna ilişkin araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tespitleri incelendiğinde, yanılgıya en çok plato (22), harita ölçeği (16), hava durumu (16), kroki (14), ova (14), erozyon (12), iklim (12), heyelan (9), boğaz (8), harita (8), doğal (5), beşeri (3), seracılık (3), akarsu (2), göl (1) sebep oldukları belirtilmiştir. Tablo 4'teki kavramlar araştırmacılara ilk 3 soruya cevap verdiklerinden sonra 4.soru soru olarak sorulmuştur. Katılımcıların ilk soruda belirttiği kavramlar ile araştırma öncesi belirlenen kavramların yanılgıya uğramaları konusunda benzerlik bulunmuştur.

6.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problem olan "Araştırmacı tarafından belirlenen ve öğretmenlerin seçtikleri bu kavramlara yönelik kavram yanılgısını önlemek ve gidermek için neler yapılmalıdır?" sorusuna yönelik toplanan sonuçlar aşağıda tablolandırılmıştır.

Tablo 6. Seçili Kavramlara Yönelik Kavram Yanılgılarını Önlemek İçin Önerilen Etkinlikler Nelerdir?

Etkinlik çeşitleri	f
<u>Kavramları görselleştirmede etkinlik</u>	
Görsel materyal kullanma (resim, kartpostallar vb.)	14
Video	8

Somutlaştırma (kil, alçı, oyun hamuru vb.)	7
Farklı harita çeşitleri kullanılması (kabartma, renklendirme vb.)	6
<u>Kavram öğretim teknik ve yöntemlerinde etkinlik</u>	
Kavramları örneklendirme	7
Kavram öğretim teknikleri kullanılması	5
Kavramların tekrarlanarak işlenmesi	4
<u>Ders içi ve ders dışı etkinlikler</u>	
Gezi	
Disiplinlerarası ilişkilendirme	2
Gündelik hayatla bağdaştırma	2
Hazırbulunuşluğu sağlama	1
Müfredatın güncellenmesi	1
Toplam	61

Tablo 6’de yer alan araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, “İnsan ve Çevre” öğrenme alanına ilişkin araştırmacı tarafından belirlenen kavramlara ilişkin yanılgılarının önlenmesine ilişkin etkinlik çeşitleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin kavram yanılgılarını önlemede en çok görsel materyal kullanımı (14), video (8), kavramları örneklendirme (7), somutlaştırma (7), farklı harita çeşitleri kullanma (6), kavram öğretim teknikleri kullanma (5), gezi (4), kavramların tekrarlanarak işlenmesi (4), disiplinler arası ilişkilendirme (2), gündelik hayatla bağdaştırma (2), hazırbulunuşluğu sağlama (1) ve müfredatın güncellenmesi (1) sonuçları elde edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5.sınıf öğrencilerinin insan ve çevre öğrenme alanına ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İstanbul ilinin Esenler ilçesinde uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına bağlı kalarak araştırmaya katkı sağlamışlardır. Katılımcılara gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Bu kısımda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgılarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda;

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgısına sebep olduğunu düşündüğü kavramların başında araştırma öncesi kavram yanılgısına sebep olabileceği düşünülen kavramlar gelmiştir. Bu kavramlar plato, ova, heyelan, erozyon ve iklimdir. Araştırmaya katılan öğretmenler belirlenen öğrenme alanında kavram yanılgısına en çok sebep olarak bu kavramları belirtmişlerdir. Turan ve Samancı (2003)’ya göre, “ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilerle ilgili esasları öğrenebilmeleri ve karşılıklarına çıkabilecek sosyal problemleri çözebilmeleri için ana kavramları çok iyi kavramaları gerekmektedir” şeklindeki ifadesinde belirttiği ve elde edilen sonuca göre de sosyal yaşamda da karşılıklarına çıkabilecek kavramlarda öğrenme eksikleri ve yanılgıları mevcuttur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen sonuç sosyal bilgiler öğretmenleri belirttikleri kavramların yanılgıya sebep olmaları ile ilgili en çok kavramların soyut kalması ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunun eksik olduğu yönündedir. Turan (2002), araştırmasında öğrencilerin kavram öğrenmelerinde sınıf içinde aktif hale getirilerek kazanılan bilginin daha fazla akılda

kalıcı olacağını dile getirmesi, bulguları destekler niteliktedir. Novak (1984), ön bilgilerdeki eksikliklerin yeni öğrenmelere engel teşkil edeceğini ifade etmiştir. Turan (2002) ve Novak (1984)'in ifadeleri ve araştırma sonuçlarının paralellik gösterdikleri görülmüştür. Bu durumun da kavram öğretiminde eğitimcilerin ön öğrenmelere gereken önemi vermedikleri ve aktif öğrenme yöntemlerini daha az tercih etmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuç ise sosyal bilgiler öğretmenleri belirttikleri kavram yanılgılarının ise giderilmesi konusunda ise en çok görsel materyal kullanımı, somutlaştırma, video kullanımı, kavram haritası ve zihin haritası yöntemleri kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çetinkaya (2010), araştırmasında sınıf içerisinde ve dışarısında kavram öğretiminde alternatif teknikler arasında en çok kavram haritası tekniğinin kullanıldığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla kesin bir tutarlılık göstermese de yine öğretmenlerin belli bir kısmı bu yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuç Çetinkaya (2010) ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu durumun ise sınıf içi kavram öğretim etkinliklerinde sözlü anlatıma ağırlık verilmesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri araştırmacı tarafından seçilen kavramlar arasında en çok çok plato, harita ölçeği, hava durumu, kroki, ova, erozyon ve iklim kavramları gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile araştırmacı tarafından önceden belirlenen kavramların seçilmesi arasında da benzerlik görülmektedir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgısına hangi kavramların sebep olacağı önceden bilinebiliyor olması ve bu kadar bilinen eksikliğin halen giderilememesi araştırmanın önemi bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ekledikleri yeni kavramların yanılgılarının giderilmesi için yine en çok görsel materyal kullanma, video ve kavramları örneklendirme yöntemleri kullanılması önerilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanlarına baktığımızda öğrencilerin gündelik hayatta kullanılacakları veya eğitim hayatları sürecince kullanılacakları birçok kavram var. Bu kadar çok kavramın olması kavram yanılgılarının oluşmasını arttırmaktadır. 5.sınıf öğrencilerinin İnsan ve Çevre öğrenme alanında bulunan kavramların hangilerinin yanılgıya sebep olabilecekleri ve bunların önlenmesine yönelik hangi etkinliklerin yapılması gerektiğinin tespiti de benzer yaş grubu öğrencilerine yönelik eğitimlerde rehber olacağı düşünülmektedir. Bu kadar dar kapsamlı olan öğrenme alanı ile ilgili kavram yanılgılarının sayılarının fazla olması öğrencilerin "kavram" kelimesinin önemini farkına varmamaları veya eğitimcilerin kavramların önemine varmamaktadır. Kavramların önemini farkına varılması için dersleri veren öğretmenlerin farklı kavram öğretim teknikleri ile eğitim alması ve vermesi kavram öğretimini nitelendirecektir. Öğretmenlerinde belirttikleri görsel materyal kullanımı, somutlaştırma, video gösterimi veya gezi planlanması teknolojinin hayatımızda olduğu bu dönemlerde bu faaliyetlerin hepsi yapılabilir etkinliklerdir. Bu tarz farklı etkinlik ve yöntemler kavram algılamayı verimli hale getirecektir.

Ders kitaplarında görsellere fazla yer verilememesi veya verilmemesinin eksikliğini eğitimci olan branş öğretmenleri yani Sosyal Bilgiler öğretmenleri tamamlamalıdır. Öğretmenlerin kavram öğretim tekniklerin içindeki tekniklerden faydalanarak kavram öğretimini daha etkili getirdiği durumu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında ise Gültekin'in (2016) araştırması

ile de ortak yönleri olduğu görülmektedir. Gültekin'in çalışmasında öğretmenlerin kavram öğretiminde kavram haritaları kullanımının daha çok olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler derslerde içeriklerin görsellik açısından yarar sağladığı ve konun bütün şekilde aktarıldığı gibi nedenlerden dolayı kavram haritası kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kavramların tekrar edilmesinin gerekliliğini belirten sosyal bilgiler öğretmenleri de olmuştur. Öğrencilerin kavram yanılgı sebeplerinin temellerine bakıldığında temelinde tekrar faktörünün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kavram yanılgısının giderilmesinde bireysel çalışmaların başında tekrar önemli olduğu sonuçlardan çıkarılabilmektedir.

Her öğrencinin aynı zeka türüne ve zeka seviyesine sahip olmadığı öğretmenler tarafından bilinmelidir. Öğrencilerdeki bu fark göz önüne alınarak derslerde görsel materyallerden faydalanmak, kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları gibi yöntemlerle desteklenerek sınıflarda farklı teknik ve yöntemler uygulanmalıdır. Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafi kavramların özellikleri ve tanımları öğrencilerin anlayacağı bir şekilde sınırları belirlenerek ve özellikleri açıklanarak onlara sunulmalıdır. Kavramların ortak özellikleri ve farklılıkları diğer kavramlardan ayrılan yönleri ile vurgulanmalıdır. Öğrenciyi sınıfta pasif durumda bekleterek ona bilgiyi sözlü aktarmak yerine, bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşmasını sağlamak gerekmektedir. Derslerin öğrenci merkezli bir model ile işlenmesi, konuların ve kavramların gündelik hayat ile ilişkilendirilmesi etkin bir kavram öğretimine fayda sağlayacağından bu temel bilgiler ışığında dersler planlanmalıdır (Geçit, 2010, s.146). Öğretmenler, öğrencilerin öğrendiği kavramları kazanma durumlarını ölçmek için bu kavramları yeni duruma uygulayabilecekleri, projeler, ev ödevleri, araştırma konuları vermeli ve bunların düzenli bir şekilde takibini yapmalıdır.

Elde edilen sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunmak gerekirse;

- Öncelikli olarak üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik kavram öğretimi derslerinin artırılması ve zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerinin daha üniversite sıralarında kavram öğretimine vereceği önem anlaşılmalıdır.
- Araştırmanın birinci alt probleminde elde edilen sonuca yönelik Kavram öğretiminde sadece sözel anlatım yöntemi öğretmenler tarafından kesinlikle tercih edilmemelidir.
- Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerinde elde edilen sonuca yönelik Öğretmenlerin derslerde gerekli kavram öğretimi teknik, kavram yanılgısı tespiti için gerekli teknik ve etkinlikleri kesinlikle uygulamalı ve takip etmelidir.
- Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen sonuca yönelik ders kitaplarının kavram öğretimine önem verecek şekilde hazırlanması veya dizayn edilmelidir.
- Araştırmanın üçüncü alt probleminde elde edilen sonuca yönelik Ders kitaplarının hazırlanması uygun değil ise öğretmen kılavuz kitapları kesin olarak kavram öğretimine gereken önemi verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Araştırmanın dördüncü alt probleminde elde edilen sona göre öğrencilere kavram öğretiminin önemini farkına varacakları ödevler veya etkinlikler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B., & Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3). http://www.tsadergisi.org/Makaleler/1065185886_02.pdf
- Alkış, S. (2006). İlköğretim eğitiminin genel anlayışı. *İlköğretim Çevrimiçi*, 5(2), 126-140.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 69-76.
- Çetinkaya, M. (2010). *Canlıların sınıflandırılması konusu için web destekli kavram haritaları ve anlam çözümleme tablolarının öğrenme üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay, A. (2003), Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk-D. & Dilek (Eds.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. s. 15–46. Pegem Yayıncılık.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özelliklerine etkisi (Muğla ili merkez ilçe örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Eds.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde*. (s.309-342). PegemA Yayıncılık.
- Ekiz, D., & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165(14.12), 2014.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürle ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Geçit, Y. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya müfredatı Türkiye öğrenme alanı içindeki bazı kavramları anlama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 134-149.
- Gültekin, E. (2016). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "Adım Adım Türkiye" ünitesinde bulunan kavramların kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Novak, J. D. (1984). Application of advances in learning theory and philosophy of science to the improvment of chemistry teaching. *Journal Of Chemical Education*, 61(7), 607-612.
- Özoğlu, S. Ç. (1993). Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim. *Çevre eğitimi içinde*. (s.65-80). Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2003), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. (s. 47–81). Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim. (23. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Şeker, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkinliğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tokcan, H. & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 67-84.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar (4. Basım Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazıcı, H., & Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83-90.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, H., Akandere, O. & Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 19-27.
- Yılmaz, K. & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 1(1), 1-9.



COVID-19'un Afet Yönetimi Açısından Ele Alınması ve Halkın Korku Düzeyinin Değerlendirilmesi

Addressing COVID-19 in Terms of Disaster Management and Evaluation of Public Fear Level

İbrahim Halil Çelik¹, Galip Usta^{2*}, Mehtap Usta³

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Türkiye
ibrahimhalil@artvin.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2277-5299>

²Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Trabzon University, Türkiye
drgalipusta@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6279-1694>

³Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Trabzon University, Türkiye
mehtapyakupoglu@trabzon.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7656-5655>

Makale geliş tarihi / First received : 08.06.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 21.10.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşit şekildedir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulundan E-18457941-050.01.04-14070 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Çelik, İ.H., Usta, G. & Usta, M. (2022). COVID-19'un afet yönetimi açısından ele alınması ve halkın korku düzeyinin değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 419-437.

ÖZ

İnsanoğlu tarih boyunca birçok afet ve salgın olayı ile karşı karşıya kalmıştır. Yaşanan afetler ve salgınlar nedeniyle birçok insan hayatını kaybetmiş ya da çeşitli şekillerde zarar görmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada da Dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alan COVID-19'un afet yönetimi açısından ele alınması ve halkın korku düzeyinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, halkın COVID-19 korku düzeyini ölçmek amacıyla Ahorsu vd. (2020) tarafından geliştirilen Ladikli, vd. (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan COVID-19 Korku ölçeği (7 madde) (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Çalışma Trabzon ilinde 21.01.2021-21.02.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımında, %42,7'si kadın; %57,3'ünün erkek bireylerin oluşturduğu, medeni durum dağılımında, katılımcıların %57,1'i bekâr; %42,9'u evli olduğu tespit edilmiştir. COVID-19 hastalığı geçirenlerin oranının %13,7 olduğu, hastalığı geçirmeyenlerin oranının da %86,3 olduğu tespit edilmiştir. COVID-19 korku ölçeğinin ortalaması 2,52 olarak, standart sapma değeri ise 0,98 olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha's testi uygulandı ve Alpha's katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. COVID-19 korkusu cinsiyet değişkeni açısından ele alındı ve $p=0,000$ değeri $p<0,050$ 'den küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş dağılımı açısından inceleme yapıldığında; 60 yaş ve üstü grubun 18-23 yaş ($p=0,000$), 24-29 yaş ($p=0,000$), 30-35 yaş ($p=0,001$), 36-41 yaş ($p=0,000$) ve 42-47 yaş ($p=0,000$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Pandemi dünyada olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına almıştır. Salgının getirmiş olduğu her türlü değişimin birey ve toplum üzerinde farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Bireysel ve toplumsal olarak salgının psikolojik etkileriyle baş edebilmek için farkındalık oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca salgının etkisi düşünüldüğünde; COVID-19 pandemisinin afet kapsamında irdelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 Salgını, Afet Yönetimi, Afet, COVID-19 Korkusu

ABSTRACT

Mankind has faced many disasters and epidemics throughout history. Many people lost their lives or were harmed in various ways due to disasters and epidemics. In this study, which was carried out in this context, it was aimed to deal with COVID-19, which affected the world and Turkey, in terms of disaster management and to evaluate the level of fear of the people. In the study, in which quantitative research techniques were used, Ahorsu et al. (2020) developed by Ladikli, et al. (2020) adapted into Turkish by COVID-19 Fear Scale (7 items) 5-point Likert method (1. Strongly Disagree, 2. Disagree, 3. Undecided, 4. Agree, 5. Strongly Agree) was used. The study was carried out in Trabzon between the dates 21.01.2021-21.02.2021. In the gender distribution of the participants, 42.7% were women; According to the marital status distribution, 57.3% of which are male individuals, 57.1% of the participants are single; It was determined that 42.9% of them were married. It was determined that the rate of those who had COVID-19 disease was (13.7%), and the rate of those who did not have the disease (86.3%). The mean of the COVID-19 Fear scale was 2.52, and the standard deviation was 0.98. To measure the reliability of the study, the Cronbach Alpha's test was applied and the Alpha's coefficient was found to be 0.87. Fear of COVID-19 was considered in terms of gender variable and a statistically significant difference was found since $p=0.000$ value was less than $p<0.050$. When examined in terms of age distribution; Ages 18-23 ($p=0.000$), age 24-29 ($p=0.000$), age 30-35 ($p=0.001$), age 36-41 ($p=0.000$) and age 42-47 (A statistically significant difference was found between the $p=0.000$ groups). The pandemic has affected Turkey as well as the world. It can be said that all kinds of changes brought by the epidemic cause differentiation on the individual and society. It is thought that it is important to raise awareness in order to cope with the psychological effects of the epidemic individually and socially. In addition, considering the effect of the epidemic; It is thought that it is important to examine the COVID-19 pandemic in the context of disaster.

Keywords: COVID-19 Pandemia, Disaster Management, Disaster, Fear of COVID-19

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca birçok doğa ve insan kaynaklı afetlere sebep olabilecek çeşitli olaylara şahitlik etmiştir. Afetler, teknolojik gelişmeler, hızlı nüfus artışı, küresel ısınma vb. sebeplerden dolayı neredeyse insan yaşamının olduğu her yerde ortaya çıkmaktadır. Afetler, kimi zaman hızlı bir şekilde meydana gelen deprem ve sel gibi olaylar olurken; kimi zaman ise kıtlık, kuraklık, salgın hastalıklar gibi süregelen olaylar olarak kendisini göstermiştir (EM-DAT, t.y.a; WHO/EHA, 2002). Afet sözcüğü, Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı tarafından hazırlanan Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde, *“Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay”* olarak tanımlanmıştır (AFAD, 2014). Tanımdan da anlaşıldığı üzere afetin, toplumun baş etme kapasitesini aşan ve dış yardım (Ulusal veya uluslararası) gerektiren olaylar olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla yaşanan her depremin, selin, heyelanın, salgın hastalığın afet kapsamında değerlendirilmesi mümkün değildir. Dünya genelinde sadece belirli kriterlere sahip olayların “Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED)” veri tabanında yer alan afet sınıfları arasında yer aldığı görülmektedir. Bir olayın belirtilen veri tabanında yer alabilmesi için “100 veya daha fazla kişinin etkilenmesi, 10 veya daha fazla ölüm olması, uluslararası yardım çağrısının olması ve acil durum deklarasyonu” kriterlerinden en az birini sağlaması gerekmektedir (EM-DAT, t.y.a; WHO/EHA, 2002).

Türkiye’de Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), afetleri doğal (yavaş gelişen doğal afetler/ ani gelişen doğal afetler) ve insan kaynaklı afetler olarak sınıflandırmıştır. Ayrıca dünyada görülen afet türlerini de “Jeolojik, Klimatik, Biyolojik, Sosyal, Teknolojik” afetler olarak sınıflandırmıştır. Biyolojik afetler kapsamında ise “Salgınların, Böcek İstilasının, Erozyonun, Orman Yangınlarının” yer aldığı görülmüştür (AFAD, t.y.). Biyolojik afetler, başta insan olmak üzere doğal çevrenin ve tüm canlıların zarar görmesine neden olabilir. Bundan dolayı biyolojik afetlerin geniş bir risk alanına sahip olduğu ifade edilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2007; Hsieh vd., 2021). Uluslararası afet veri tabanı (Centre for Research on the Epidemiology of Disasters-CRED)’nin afet sınıflandırmasında salgın hastalıkların (epidemic), doğal afet sınıfında biyolojik afetler çatısı altında yer aldığı görülmektedir (EM-DAT, t.y.b). Bu bağlamda çalışmanın devamında 2019 yılının Aralık ayında Çin Halk Cumhuriyeti’nin Wuhan bölgesinde görülen COVID-19 salgını ele alınmıştır. COVID-19 salgın etkeninin, Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) ve Orta Doğu Solunum Sendromuna (MERS) neden olan virüsler ile aynı gruba ait olduğu belirtilmektedir. Virüs ciddi biçimde akut solunum yolu enfeksiyonuna yol açmakta, asemptomatik veya semptomatik olarak seyretmektedir (Huang vd., 2020; Zhu vd., 2020; Team, 2020; Özcan vd., 2020). İlk vakanın Wuhan’da deniz ürünlerinin satıldığı bir pazarda görülmesinden dolayı bulaşın hayvanlardan insanlara geçtiği kanısına varılmıştır. Ancak sonrasında yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkan vakalarda bu pazarla ilgili herhangi bir maruziyetin olmadığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle virüsün insandan insana bulaştığı, asıl yayılım kaynağının insanlar olduğu sonucuna varılmıştır. Bulaşın yakın temas ve damlacık yolu ile gerçekleştiği saptanmıştır. Çünkü virüsün öksürme ve hapsirme neticesinde solunum yolu damlacıkları ile yayılarak bulaş sağladığına inanılmaktadır (Bernheim vd., 2020; Peeri vd., 2020; McIntosh vd., 2020; Li vd., 2020; National Disaster Management Authority, t.y.; M. Usta & G. Usta, 2021).

Koronavirüs salgını sonrası toplumun sosyal, politik ve ekonomik yönden çeşitli şekillerde etkilendiği ifade edilmiştir (Ahmadi, 2020). Salgının muhafazakâr yapıya sahip topluluklar üzerinde de farklı etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda; camilerde toplu ibadet yapılmasının yasaklanmasının, hac ve umre ziyaretlerinin ertelenmesinin, ramazan ayında bayramlaşma geleneğinin yapılamamasının toplumsal açıdan moral bozukluğuna neden olduğu ifade edilmiştir (Güngörer, 2020). COVID-19'un toplumsal açıdan turizm ve ihracat gibi ekonomik faktörler üzerinde de derin etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Soylu, 2020). COVID-19 salgın döneminde daha fazla yaşanan kaygı, korku ve gerginlik durumunun doğal tepkiler olduğu değerlendirilmiştir (Zeybek vd., 2020). Özellikle salgın döneminde büyük mücadele veren sağlık çalışanlarının psikolojik yönden etkilendiği ve bunun önemli bir sorun olduğu belirtilmiştir (Ö. Tanrıverdi & S. Tanrıverdi, 2021). COVID-19 korkusu üzerine yapılan bir çalışmada; COVID-19 salgınının dünya genelinde ekonomik ve psikolojik yönden benzeri görülmemiş bir durum olduğu vurgulanmıştır. Dünya çapındaki tüm bireyler üzerinde derin psikolojik etkileri olduğuna değinilmiştir (Pakpour & Griffiths, 2020). Bu noktadan hareketle meydana gelen salgının önlenmesine veya etkilerinin azaltılmasına yönelik ülkelerin çeşitli stratejiler geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Kısaca devletlerin ve toplumların, meydana gelen her türlü afetin/ salgının olası zararlarını en aza indirgeyebilmek için birtakım önlemleri almaya çalıştıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla bu noktada karşımıza afet yönetimi kavramı çıkmaktadır. Afet yönetimi; "Toplulukların ve kuruluşların doğa ya da insan kaynaklı afetlerin etkilerini en düşük seviyeye indirmek ya da ortadan kaldırmak amacıyla personel, araç ve malzemelerin planlanması ve koordine edilmesine yönelik yapılan çalışmalar" şeklinde ifade edilebilir (Manyasi & Mukuna, 2016). Afet yönetimi, tehlikelerden meydana gelebilecek muhtemel kayıpları mümkünse önlemeyi, mümkün değilse azaltmayı, ihtiyaç duyulduğunda mağdur olan insanlara hızlı ve uygun bir şekilde yardımda bulunmayı ve kalıcı bir iyileştirmeyi amaçlar (AFAD, 2014). Dolayısıyla afet (Acil durum) yönetiminin; zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarını ele alan kapsamlı bir yaklaşımı içerdiği söylenebilir (Lindell vd., 2006; FEMA, t.y.). Yaşanan salgın olayının da, afet yönetimi evrelerinin tümünde gerçekleştirilecek çalışmaları kapsadığı söylenebilir. Salgın kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar değerlendirildiğinde; koruyucu tedbirlere ağırlık verildiği yani afet yönetimi evreleri açısından afet öncesi tedbirlere yönelildiği görülmüştür. Yapılan tıbbi tedavilerin ve acil bakım uygulamalarının ise müdahale basamağına yönelik faaliyetler olarak değerlendirilmesi mümkündür. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kalkınma paketlerinin açıklanması gibi durumların ise iyileştirme evresiyle ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir (National Disaster Management Authority, t.y.; Usta, M. & Usta, G., 2021). T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından COVID-19 bilgilendirme sayfasının oluşturulduğu görülmektedir (Sağlık Bakanlığı, t.y.). Bu uygulamanın salgın afetinin doğru bir şekilde yönetilmesine ve halkın doğrudan resmi kaynaklardan bilgi edinmesine önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir.

Bu bağlamda Dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alan COVID-19 salgın hastalığının da afet kapsamında değerlendirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada da, COVID-19 salgınının afet yönetimi açısından ele alınması ve halkın korku düzeyinin değerlendirilmesi planlanmıştır.

YÖNTEM

Veri toplama yöntemi: Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, halkın COVID-19 korku düzeyini ölçmek amacıyla Ahorsu vd. (2020) tarafından geliştirilen ve Ladikli vd. (2020)

tarafından Türkçeye uyarlanan COVID-19 Korku ölçeği (7 madde) (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Örneklem grubunu Trabzon ilinde yaşayan 18 yaş ve üstü bireyler oluşturmuştur. Çalışmanın verileri 21.01.2021-21.02.2021 tarihleri arasında elektronik (Google Forms) ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla oluşturulan anket linki whatsapp, Instagram vb. sosyal medya araçları aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kartopu (zincirleme) yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Verilerin analizi: Çalışma kapsamında nicel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Bu kapsamda SPSS 25.0 Paket programından faydalanılmıştır. Eksik bir veri olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir eksik veriye rastlanmamıştır. Bunun üzerine toplamda 520 anket analize dahil edilmiştir. Verilerin ilk olarak betimsel analizi yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha's testi uygulanmış ve Alpha's katsayısı 0,865 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2010), $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arasındaki alfa katsayısı ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan korku ölçeği için normallik testi yapılmış olup Skewness değeri 0,397 ve Kurtosis değeri ise -0,560 olarak bulunmuştur. Huck (2012), Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,0 ile -1,0 arasında olması normal dağılım için yeterli olduğunu belirtmiştir. KMO ve Bartlett's testi değeri 0,863, $p=0,000$ olarak anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin 0,863 olmasının çok iyi bir değer olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2010). Ölçek daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin tek bir boyut altında toplandığı ve faktör yüklerinin 0,683 ile 0,799 arasında olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın 55,654 olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında öne sürülen hipotezlerin sınanması için verilere bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) testleri uygulanmıştır.

Çalışmanın hipotezleri: Çalışma kapsamında COVID-19 korku ölçeği bağımlı değişkeni çerçevesinde kişisel bilgiler aracılığıyla çeşitli hipotezler öne sürülmüş olup bunlar şu şekildedir;

- H1. COVID-19 korkusu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H2. COVID-19 korkusu ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H3. COVID-19 korkusu ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H4. COVID-19 korkusu ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H5. COVID-19 korkusu ile gelir durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H6. COVID-19 korkusu ile COVID-19 hastalığı geçirme değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H7. COVID-19 korkusu ile yakınlarında COVID-19 hastalığı geçirenler değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H8. COVID-19 korkusu ile yakınlarından COVID-19 hastalığından dolayı hayatını kaybedenlerde değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
- H9. COVID-19 korkusu ile herhangi bir kronik rahatsızlığı olanlar değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

- H10. COVID-19 korkusu ile ailesinden birinde kronik rahatsızlığı bulunanlar değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Çalışmanın amacı: Dünyayı ve Türkiye'yi etkisi altına alan COVID-19'un afet yönetimi açısından ele alınması ve halkın korku düzeyinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın sınırlılığı: Verilerin sadece sosyal medya aracılığı ile toplanmış olması ve sonuçların bu kapsam içinde değerlendirilmiş olması sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın etik boyutu: Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulundan E-18457941-050.01.04-14070 sayılı yazı ile onay alınmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında nicel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Bu kapsamda SPSS 25.0 paket programından faydalanılmıştır. Eksik bir veri olup olmadığı incelenmiştir. Herhangi bir eksik veriye rastlanmaması üzerine 520 anket analiz edilmiştir. Verilerin ilk olarak demografik bilgiler çerçevesinde betimsel analizi yapılmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

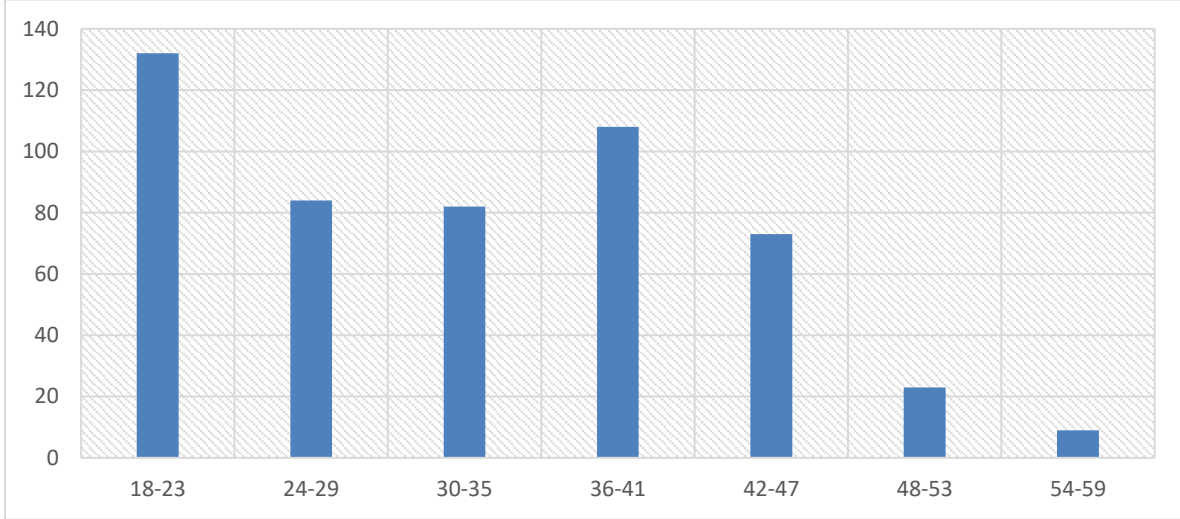
Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	222	42,7
	Erkek	298	57,3
Yaş	18-23	132	25,4
	24-29	84	16,2
	30-35	82	15,8
	36-41	108	20,8
	42-47	73	14,0
	48-53	23	4,4
	54-59	9	1,7
	60 ve üstü	9	1,7
Medeni Durum	Evli	297	57,1
	Bekâr	223	42,9
Öğrenim Durumu	İlkokul	12	2,3
	Ortaokul	23	4,4
	Lise	109	21,0
	Ön lisans ve Lisans	300	57,7
	Lisansüstü	76	14,6
Gelir Durumu	2000TL ve altı	131	25,2
	2001TL-3000TL	89	17,1
	3001TL-4000TL	66	12,7
	4001TL-5000TL	78	15,0
	5000TL ve üstü	156	30,0

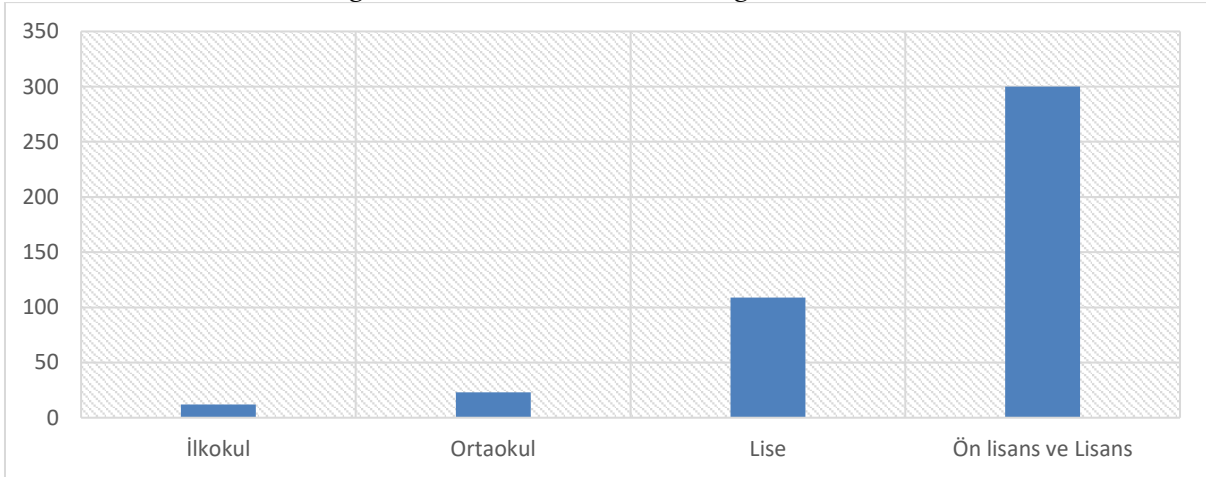
Tablo 1'deki veriler incelendiğinde cinsiyet dağılımında, %42,7'sini kadınların; %57,3'ünü erkek bireylerin oluşturduğu, medeni durum dağılımında, katılımcıların %57,1'inin bekâr; %42,9'unun evli olduğu tespit edilmiştir. Yaş dağılımı incelendiğinde 18-23 yaş aralığının %25,4, 24-29 yaş aralığının %16,2, 30-35 yaş aralığının %15,8, 36-41 yaş aralığının %20,8, 42-47 yaş aralığının %14,0, 48 yaş ve üstünün %7,9 olduğu, öğrenim durumu dağılımı incelendiğinde, ilkokul mezunlarının %2,3, ortaokul mezunlarının %4,4, lise mezunlarının %21,0, ön lisans ve lisans mezunlarının %57,7, lisansüstü

mezunlarının %14,6 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak gelir durumu dağılımı incelendiğinde, 2000 TL ve altı gelire sahip olanların %25,2, 2001-3000 TL gelire sahip olanların %17,1, 3001-4000 TL gelire sahip olanların %12,7, 4001-5000 TL gelire sahip olanların %15,0, 5000 TL ve üstü gelire sahip olanların %30 olduğu tespit edilmiştir. COVID-19 salgın hastalığı ile ilgili kişisel bilgilerin yer aldığı betimsel analizler Tablo 2'de gösterilmiştir. İlgili bilgiler ayrıca Grafik1, Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4' te verilmiştir.

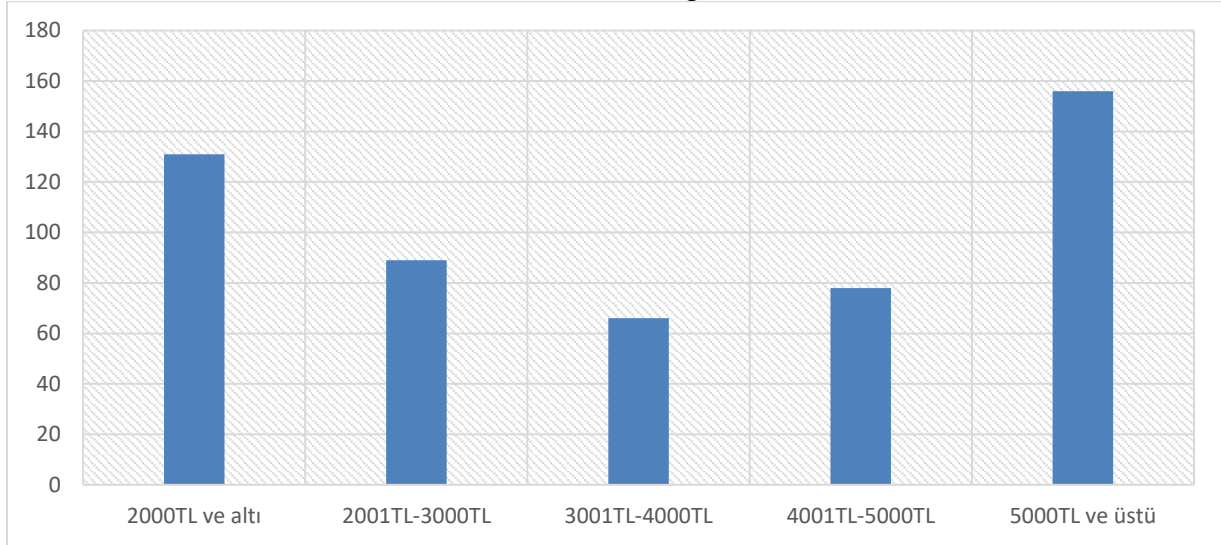
Grafik 1. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımı



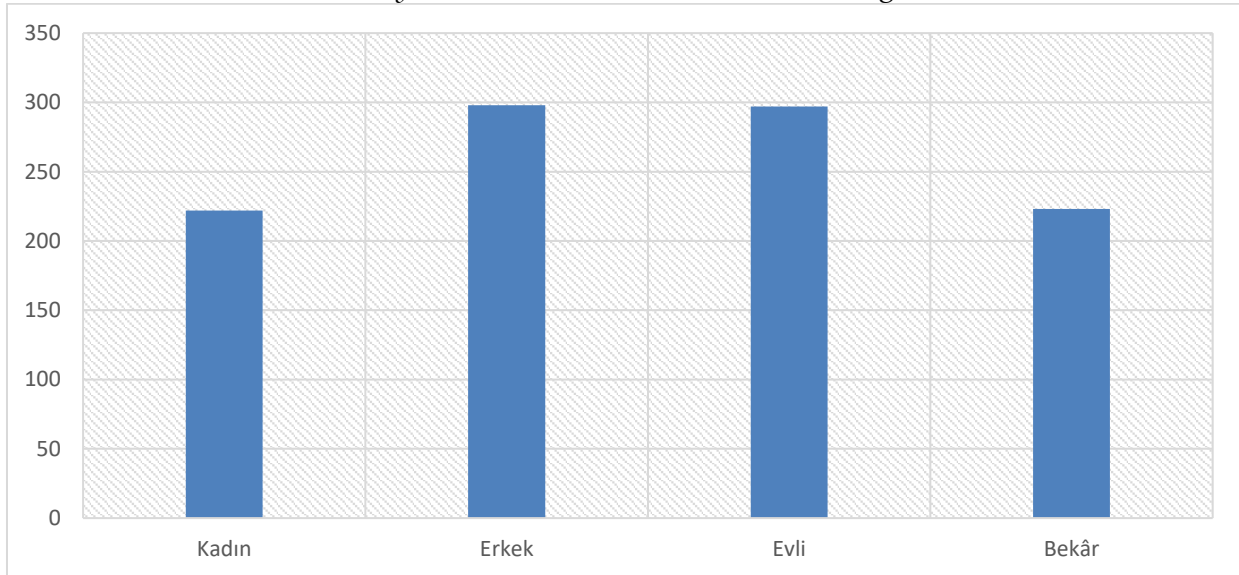
Grafik 2. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı



Grafik 3. Katılımcıların Gelir Durumlarına Göre Dağılımı



Grafik 4. Katılımcıların Cinsiyete ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımları



Tablo 2. COVID-19 Salgın Hastalığı Kişisel Bilgiler

COVID-19 Demografik değişkenler		f	%
COVID-19 Hastalığı geçirdiniz mi?	Evet	71	13,7
	Hayır	449	86,3
Yakınlarınızdan COVID-19 Hastalığı geçiren oldu mu?	Evet	388	74,6
	Hayır	132	25,4
Yakınlarınızdan COVID-19 hastalığından dolayı hayatını kaybeden var mı?	Evet	153	29,4
	Hayır	367	70,6
Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı?	Evet	89	17,1
	Hayır	431	82,9
Ailenizden birinin kronik rahatsızlığı var mı?	Evet	319	61,3
	Hayır	201	38,7

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, COVID-19 hastalığı geçirenlerin oranının %13,7 olduğu, hastalığı geçirmeyenlerin oranının da %86,3 olduğu tespit edilmiştir. Yakınlarından COVID-19 hastalığı geçirenlerin dağılımı incelendiğinde katılımcıların %74,6'lık kısmı evet yanıtını vermiş, katılımcıların %25,4'ü ise hayır yanıtı vermiştir. Yakınlarından COVID-19 hastalığından hayatını kaybedenlerin dağılımı incelendiğinde katılımcıların %29,4'ünün evet, %70,6'sının ise hayır olarak cevap verdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların kronik rahatsızlığı olanların dağılımı incelendiğinde, %17,1'inin kronik bir hastalığının olduğu, %82,9'unun ise herhangi bir kronik rahatsızlığının bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların ailesinde kronik rahatsızlığı olanların dağılımı incelendiğinde %61,3'ünün evet yanıtını verdiği ve %38,7'sinin hayır yanıtını verdiği tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılan COVID-19 Korku ölçeğinin elde edilen veriler doğrultusunda, ortalama değer, standart sapma, güvenilirlik ve normallik sonuçlarının yer aldığı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. COVID-19 Korku ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Güvenilirlik ve Normallik Tablosu

N	X	SD	Cronbach's Alpha	Skewness	Kurtosis
7	2,52	0,98	0,87	0,397	-0,560

Tablo 3 incelendiğinde, COVID-19 Korku ölçeğinin ortalaması 2,52 olarak, standart sapma değeri 0,98 olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha's testi uygulanmıştır ve Alpha's katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2010); $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arasındaki alfa katsayısı ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan korku ölçeği için normallik testi yapılmış ve Skewness değeri 0,397 Kurtosis değeri de -0,560 olarak bulunmuştur. Huck (2012)'a göre Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1,0 ile +1,0 arasında olması normal dağılım için yeterli kabul edilmiştir.

Çalışmada kullanılan COVID-19 Korku Ölçeği için önce Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi (p) uygulanmıştır. Daha sonra ölçek açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. KMO ve Barlett Küresellik Testi ve açımlayıcı faktör analiz bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. COVID-19 Korku Ölçeği KMO-Barlett Küresellik Testi ve Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktörler	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Öz değer	Varyansı Açıklama Yüzdesi	Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi
Faktör 1	7	0,683 - 0,799	3,896	55,654	55,654
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	0,863				
Barlett Küresellik Testi (p)	0,000				

Tablo 4 incelendiğinde, KMO ve Bartlett's testi değeri 0,863 olarak p değeri de $p < 0,05$ sonucuyla anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin 0,863 olması çok iyi bir değer olduğu göstermektedir (Kalaycı, 2010: 322). Açıklayıcı faktör analizinde ise ölçeğin tek bir boyut altında toplandığı ve faktör yüklerinin de 0,683 ile 0,799 arasında olduğu, açıklanan toplam varyansın 55,654 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında öne sürülen hipotezlerin sınanması için verilere bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans (One Way ANOVA) testleri uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t test bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. COVID-19 Korkusu Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	SD	SE	t	p değeri
Cinsiyet	Kadın	222	2,72	0,98	0,66	4,148	0,000*
	Erkek	298	2,37	0,96	0,55		
Medeni Durum	Evli	297	2,60	1,02	0,05	2,171	0,030*
	Bekâr	223	2,42	0,91	0,06		
COVID-19 Hastalığı Geçirdiniz mi?	Evet	71	2,41	1,07	0,12	-1,019	0,309
	Hayır	449	2,53	0,96	0,04		
Yakınlarınızdan COVID-19 hastalığı geçiren var mı?	Evet	388	2,57	0,99	0,05	1,734	0,083
	Hayır	132	2,39	0,90	0,08		
Yakınlarınızda COVID-19 Hastalığından dolayı hayatını kaybeden var mı?	Evet	153	2,65	1,01	0,08	1,876	0,061
	Hayır	367	2,47	0,96	0,05		
Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı?	Evet	89	2,70	1,06	0,11	1,880	0,061
	Hayır	431	2,48	0,96	0,04		
Ailenizden birinin kronik rahatsızlığı var mı?	Evet	319	2,63	0,99	0,05	3,317	0,001*
	Hayır	201	2,34	0,93	0,06		

*0,05 anlamlılık düzeyi açısından anlamlıdır.

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, COVID-19 korkusu cinsiyet değişkeni açısından ele alınmıştır ve $p=0,000$ değeri $p < 0,050$ 'den küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınların korku ortalama puanları/ standart sapma 2,72/0,98 olarak tespit edilmiş ve H1 hipotezi kabul edilmiştir.

COVID-19 korkusu medeni durum değişkeni açısından ele alınmış ve $p=0,030$ değeri $p < 0,050$ 'den küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli katılımcıların korku ortalama puanları/ standart sapma 2,60/1,02 olarak tespit edilmiş ve H2 hipotezi kabul edilmiştir.

COVID-19 korkusu ile COVID-19 hastalığı geçirme değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,309$ değeri $p > 0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla H6 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 korkusu ile yakınlarından COVID-19 hastalığı geçirenler değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,083$ değeri $p > 0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H7 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 korkusu ile yakınlarınızdan COVID-19 hastalığından hayatını kaybedenler değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,061$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H8 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 korkusu ile herhangi bir kronik rahatsızlığı olan varmı değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,061$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H9 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 korkusu, ailenizden birinde kronik rahatsızlığı bulunanlar değişkeni açısından bağımsız örneklem t testi aracılığıyla ele alınmıştır; $p=0,001$ değeri $p<0,050$ 'den küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Evet yanıtını verenlerin ortalama puanları/ standart sapma 2,63/0,99 olarak tespit edilmiş ve H10 hipotezi kabul edilmiştir.

Çalışma kapsamında COVID-19 korkusu yaş gruplarına göre Tek Yönlü Varyans analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. COVID-19 Korkusunun Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Test Sonuçları

Değişken		\bar{x}	SD	SE	F değeri	p değeri
Yaş Grupları	18-23	132	2,37	0,80	5,07	0,000*
	24-29	84	2,55	0,10		
	30-35	82	2,59	0,10		
	36-41	108	2,46	0,09		
	42-47	73	2,38	0,11		
	48-53	23	3,00	0,25		
	54-59	9	2,89	0,42		
	60 ve üstü	9	4,03	0,26		

*0,05 anlamlılık düzeyi açısından anlamlıdır.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, Tek Yönlü Varyans analizi neticesinde p değeri, $p<0,05$ olarak tespit edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel anlamda farklılık olduğu anlaşılmıştır. Hangi grupların farklılık gösterdiğini tespit etmek için Post Hoc testlerine geçilmiş ve Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Yaş grupları değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Post Hoc Test sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. COVID-19 Korkusunun Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Post Hoc Test Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{x}	SD	18-23	24-29	30-35	36-41	42-47	48-53	54-59	60 ve üstü
18-23	132	2,3734	0,92	-	-	-	-	-	-	-	0,000*
24-29	84	2,5561	0,92	-	-	-	-	-	-	-	0,000*
30-35	82	2,5889	0,95	-	-	-	-	-	-	-	0,001*
36-41	108	2,4643	0,94	-	-	-	-	-	-	-	0,000*
42-47	73	2,3816	0,97	-	-	-	-	-	-	-	0,000*
48-53	23	3,0062	1,21	-	-	-	-	-	-	-	-
54-59	9	2,8889	1,27	-	-	-	-	-	-	-	-
60 ve üstü	9	4,0317	0,80	0,000*	0,000*	0,001*	0,000*	0,000*	-	-	-

*0,05 anlamlılık düzeyi açısından anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, 60 yaş ve üstü grup ile 18-23 yaş ($p=0,000$), 24-29 yaş ($p=0,000$), 30-35 yaş ($p=0,001$), 36-41 yaş ($p=0,000$) ve 42-47 yaş ($p=0,000$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ve H3 hipotezi kabul edilmiştir. COVID-19 korkusunun eğitim düzeylerine göre analizi için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. COVID-19 Korkusunun Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Test Sonuçları

Değişken	\bar{x}	SD	SE	F değeri	p değeri	
Eğitim Durumu	İlkokul	3,0714	1,34	0,38	1,777	0,132
	Ortaokul	2,5714	1,12	0,23		
	Lise	2,4076	0,99	0,09		
	Ön lisans ve Lisans	2,5024	0,93	0,05		
	Lisansüstü	2,6654	1,011	0,11		

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde ANOVA değeri $p>0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir ve Post Hoc testleri yapılmamıştır. Bu değerlere göre H4 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 Korkusunun gelir düzeyi değişkeni açısından incelemek için Tek Yönlü Varyans analizine tabi tutuldu ve test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. COVID-19 Korkusunun Gelir Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Test Sonuçları

Değişken	\bar{x}	SD	SE	F değeri	p değeri	
Gelir Durumu	2000 TL ve altı	2,4842	0,93	0,081	0,689	0,600
	2001 TL-3000TL	2,3933	0,92	0,09		
	3001 TL-4000 TL	2,6039	1,03	0,13		
	4001 TL-5000 TL	2,5659	1,05	0,12		
	5000 TL üstü	2,5723	0,99	0,08		

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, ANOVA değeri ($p=0,600$) ve $p>0,05$ olduğundan dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir ve Post Hoc testleri yapılmamıştır. Bu değerlere göre H5 hipotezi reddedilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Trabzon ilinde yapılan bu çalışmada, COVID-19 korku ortalaması/ standart sapma değerleri 2,52/0,98 olarak orta düzeyde elde edilmiştir. Çorum ilinde yapılmış bir çalışmada COVID-19 korku ortalama puanı/ SS değeri 2,42/0,91 olarak tespit edilmiştir (Gencer, 2020). Türkiye bölgeler bazında ele alındığında Karadeniz bölgesinin korku/ kaygı ortalama puanının 2,4377 olduğu ifade edilmiştir (Memiş Doğan ve Düznel, 2020). Her üç çalışmada korku puanları ortalama değerlerde çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çalışmada; kadınların korku ortalama puanları/ standart sapma 2,72/0,98 olarak tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde; Türkiye' nin Çorum ilinde yapılmış bir çalışma ile elde ettiğimiz sonuçlar benzer şekildedir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiş olup ayrıca kadınların erkeklerden anlamlı bir şekilde korku düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Gencer, 2020). Türkiye'de diş hekimleri üzerine

yapılan bir çalışmada; bireylerdeki COVID-19'un sebep olduğu anksiyete ve korku düzeyleri değerlendirildiğinde, erkek bireylerin kadın bireylere kıyasla daha düşük korku ve anksiyeteye sahip oldukları belirtilmiştir (Atay vd., 2020). Türkiye ölçeğinde yapılmış bir çalışmada; salgına yönelik kaygı ve korku seviyelerinin cinsiyet açısından ele alındığı verilerde, erkek ve kadınların kaygı ile korku düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir. Erkeklerin kadınlara oranla anlamlı bir şekilde daha fazla korku ve kaygı yaşadıkları belirtilmiştir (Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Yapılan başka bir çalışmada; COVID-19 korku düzeyinin kadınlarda, erkeklere göre önemli derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Bakioğlu vd., 2021). Bangladeş'te yapılan bir çalışmada; COVID-19'a yönelik korku algısının erkeklerde, kadınlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Hossain vd., 2020). COVID-19 korkusu üzerine yapılan başka bir çalışmada; kadınların COVID-19 tehdidi ve korkusunu bildirme olasılığının genellikle yüksek düzeyde olduğuna değinilmiştir (Nino vd., 2021). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada; öğrencilerin COVID-19 korku düzeylerinin ortalama $16,38 \pm 5,80$ olduğu ve öğrencilerin orta düzeyde korktukları belirtilmiştir (Kaya vd., 2022). Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulguların Bangladeş'te yapılan çalışma hariç literatür sonuçlarıyla desteklendiği görülmektedir.

Çalışmada; medeni durum değişkeni açısından değerlendirme yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Evlilerin korku ortalama puanları/ standart sapma $2,60/1,02$ olarak tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde medeni duruma göre bekar ve evli değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuş, bekar olanların evli olanlara oranla daha fazla korku yaşadıkları belirtilmiştir (Gencer, 2020). Türkiye'de yapılan bir çalışmada; evlilerin, bekarlara göre daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (Y. Çölgeçen & H. Çölgeçen, 2020). COVID-19 korkusu üzerine yapılan bir çalışmada; sosyo-demografik değişkenler ile COVID-19 korku düzeyi arasında bir ilişki düzeyinin bilinmediği ileri sürülmüştür (Pakpour ve Griffiths, 2020). Çalışma kapsamında medeni durum değişkeni açısından elde edilen sonuçlar literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Çalışmada; COVID-19 korkusu, 60 yaş ve üstü grup ile 18-23 yaş ($p=0,000$), 24-29 yaş ($p=0,000$), 30-35 yaş ($p=0,001$), 36-41 yaş ($p=0,000$) ve 42-47 yaş ($p=0,000$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde; Çorum'da yapılan bir çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir (Gencer, 2020). Bireylerin psikolojik sağlamlıkları üzerine yapılan bir çalışmada; COVID-19 korkusunda yaşa bağlı değişiklik olmadığı belirtilmiştir (Tatal & Efe, 2020). Çorum'da yapılan çalışma ile çalışmamızdan elde edilen bulgular benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmada 48 yaş ve üstü grubun en yüksek COVID-19 korkusu ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmasına rağmen Çorum'da yapılan çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan grupların en yüksek ortalama 15-20 yaş grubuna ait olduğu ifade edilmiştir. Sırbistan'da yapılan bir çalışmada; çalışmaya katılanların %81,1'inin COVID-19 pandemi afetinden korkmadığı belirtilmiştir. Evli ve daha yaşlı olan kadınların COVID-

19 korku düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. COVID-19 korkusunun yaş ile birlikte arttığı tespit edilmiştir (Cvetković vd., 2022). COVID-19 salgının özellikle ileri yaş grubunu tehdit ettiğine dair haberlerin çalışmadaki en yüksek yaş grubunun korku puanı ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada; COVID-19 korkusu, eğitim durumu değişkeni açısından ANOVA testi aracılığıyla değerlendirilmiş ve $p=0,132$ olarak bulunmuştur. $p>0,050$ 'den büyük olduğu için anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Korku ve kaygı düzeylerine ilişkin yapılan bir çalışmada; orta öğrenim ve lisans mezunlarının kaygı ve korku düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir (Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Türkiye, Sırbistan ve Makedonya'da genç yetişkinlerin afet korkuları üzerine yapılan bir çalışmada; katılımcıların kendi yaşamları ve ebeveynlerinin sağlık sorunları için korktukları bildirilmiştir. Ayrıca kötü hava koşullarının, afet deneyimlerinin ve afet görsellerinin de korkuyu artırdığını belirtmişlerdir. Kadınların korku düzeylerinin tüm afet türlerinde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların afet türü açısından korku düzeyleri incelendiğinde; deprem korkusunun (%66,9) ilk sırada yer aldığı görülmüş olup bunu kuraklık korkusunun (%59,8) ve salgın hastalık korkusunun (%58,1) takip ettiği belirtilmiştir (Cvetković vd., 2019). Yapılan başka bir çalışmada; COVID-19 salgını sırasında turizm akışı açısından turistlerin olumsuz duygularını en aza indirmek için sosyal medya araçlarının doğru bir şekilde kullanılmasına öncelik verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Rather, 2021). Olumsuz haberlerin ve görsellerin korku düzeyini artırdığı söylenebilir.

Çalışmada; COVID-19 korkusu, gelir durumu değişkeni açısından ANOVA testi aracılığıyla değerlendirilmiş ve $p=0,600$ olarak bulunmuştur. $p>0,050$ 'den büyük olduğu için anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. COVID-19 korkusu ile COVID-19 hastalığı geçirme değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,309$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H_6 hipotezi reddedilmiştir. COVID-19 korkusu ile yakınlarınızda COVID-19 hastalığı geçirenler değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,083$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H_7 hipotezi reddedilmiştir. COVID-19 korkusu ile yakınlarınızda COVID-19 hastalığından hayatını kaybedenler değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,061$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H_8 hipotezi reddedilmiştir.

COVID-19 korkusu ile ailenizde herhangi bir kronik rahatsızlığı olan varmı değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla yapılmıştır; $p=0,061$ değeri $p>0,050$ 'den büyük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ve H_9 hipotezi reddedilmiştir. COVID-19 korkusu ile ailesinden birinde kronik rahatsızlığı bulunanlar değişkeni bağımsız örneklem t testi aracılığıyla ele alınmıştır; $p=0,001$ değeri $p<0,050$ 'den küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada; COVID-19' dan bir yakını kaybedenlerin, korku düzeylerinin herhangi bir yakını kaybetmeyenlere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Duman, 2020). COVID-19 korkusu üzerine yapılan bir çalışmada; COVID-19 korkusu açısından kronik rahatsızlığı olanların kronik rahatsızlığı olmayanlara göre önemli derecede yüksek puana sahip oldukları ifade edilmiştir (Bakioğlu vd., 2021). Yapılan başka bir çalışmada; kronik bir hastalığı olan katılımcıların COVID-19 korkusunun istatistiksel olarak anlamlılığın daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Özgünay vd., 2021). Vietnamlı yetişkinler üzerine yapılan bir çalışmada; öz yeterliliğin ve şefkatin psikolojik açıdan iyi oluşu iyileştirmeye, COVID-19 stres ve korkularının bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini azaltmaya yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Nguyen & Le, 2021). Kronik bir rahatsızlığı olanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ailesinde kronik rahatsızlığı bulunanlar açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu değer katılımcıların, ailelerinde sağlık sorunları bulunanları risk altında görüp, onlar için daha çok kaygılandıklarını göstermektedir.

Literatürde afet risk algısının afetlere hazırlığa etki ettiğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Miceli vd., 2008; Xu vd., 2018; Ng, 2022). Bu bağlamda COVID-19 korkusunun da gelecek dönemlerde yaşanabilecek benzer salgın afetlerine yönelik hazırlık düzeyine etki edebileceği varsayılabilir.

Çalışmanın verilerinden çıkarılan sonuçlar şu şekildedir: kadınların erkeklerden anlamlı bir şekilde korku düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bekâr olanların evli olanlara oranla daha fazla korku yaşadıkları belirlenmiştir. COVID-19 korkusu ile eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir. COVID-19 korkusu ile gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmamıştır. Kronik bir hastalığı bulunanlar ile COVID-19 korku düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmamıştır. Dolayısıyla salgının getirmiş olduğu her türlü değişimin birey ve toplum üzerinde farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Bireysel ve toplumsal olarak salgının psikolojik etkileriyle baş edebilmek için farkındalık oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için hem destek çalışmalarının hem de bilgilendirme eğitimlerinin önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. COVID-19 salgınının kısa süre içinde tüm dünyayı etkisi altına aldığı, toplumsal yaşamı etkilediği, insan faaliyetlerini durdurduğu, ekonomik sorunlara neden olduğu, ülkelerin sağlık sistemlerini önemli ölçüde etkilediği ve birçok can kaybına yol açtığı görülmektedir. COVID-19'un toplum üzerindeki etkilerinin, afetin tanımında yer alan anahtar kelimelerle benzeşik olduğu görülmektedir. Aşılama faaliyetlerinin yaygınlaşmasının, maske tedarikinin ve kullanımının artmasının, hijyen, sosyal mesafe ve temas konularına hassasiyet gösterilmesinin hem afet risk azaltma hem de afetlere hazırlık faaliyetleri bağlamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan bireysel ve toplumsal koruyucu önlemlere yönelik bilgilendirmelerin afet risk algısı ve iletişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Salgın döneminde gerçekleştirilen faaliyetler afet yönetimi evreleri açısından

değerlendirildiğinde; alınan koruyucu tedbirlerin ve bilgilendirmelerin risk algısı ile ilişkilendirilebileceği (afet öncesi ve sonrası dönem), yapılan medikal tedavilerin ve acil bakım uygulamalarının müdahale evresiyle ilişkilendirilebileceği, toplumsal ve bireysel düzeyde gerçekleştirilen kalkınma faaliyetlerinin iyileştirme evresiyle ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Sosyal medya araçlarının doğru şekilde kullanılmasının halkın korku düzeyi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda COVID-19 salgınının bir afet olarak değerlendirilmesinin mümkün olduğu kanısına varılmıştır.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Afet ve Acil Durum Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/kitaplar>
- AFAD. (t.y.). *Afet türleri*. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri>
- Ahmadi, R. (2020). Koronavirüs pandemisinin (Kovid-19) toplumsal etkileri. *Bilim Armonisi*, 3(2), 65-72. <https://doi.org/10.37215/bilar.800484>
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9 <https://doi.org/10.1037/t78404-000>
- Atay, Ü. T., Dinçer, N. N., Yarkac, F. U., & Öncü, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde dış hekimliği uzmanlık öğrencilerinin korku ve anksiyete düzeylerinin değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Dış Hekimliği Dergisi*, 2(3), 86-93. <https://doi.org/10.51122/neudentj.2020.1>
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2021). Fear of COVID-19 and positivity: mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2369-2382. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>
- Bernheim, A., Mei, X., Huang, M., Yang, Y., Fayad, Z. A., Zhang, N., ... & Chung, M. (2020). Chest CT findings in coronavirus disease-19 (covid-19): relationship to duration of infection. *Radiology*. <https://doi.org/10.1148/radiol.2020200463>
- Çölgeçen, Y., & Çölgeçen, H. (2020). Covid-19 pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44399>
- Cvetković, V. M., Nikolić, N., Ocal, A., Martinović, J., & Dragašević, A. (2022). A predictive model of pandemic disaster fear caused by coronavirus (covid-19): implications for decision-makers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 652. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020652>
- Cvetković, V. M., Öcal, A., & Ivanov, A. (2019). Young adults' fear of disasters: a case study of residents from Turkey, Serbia and Macedonia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 35, 101095. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2019.101095>

- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- EM-DAT. (t.y.a). *Guidelines*. EM-DAT – Data Entry – Field Description/Definition. <https://www.emdat.be/guidelines>
- EM-DAT. (t.y.b). *General classification*. <https://www.emdat.be/classification>
- FEMA. (t.y.). *Emergency management in the United States*. https://training.fema.gov/emiweb/downloads/is111_unit%204.pdf
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (kovid-19) korkusu: Çorum örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (4), 1153-1173. <https://doi.org/10.47994/usbad.791577>
- Güngörer, F. (2020). Covid-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 393-328.
- Hossain, M. A., Jahid, M. I. K., Hossain, K. M. A., Walton, L. M., Uddin, Z., Haque, M. O., ... & Hossain, Z. (2020). Knowledge, attitudes, and fear of covid-19 during the rapid rise period in Bangladesh. *PloS one*, 15(9), e0239646. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239646>
- Hsieh, K. Y., Kao, W. T., Li, D. J., Lu, W. C., Tsai, K. Y., Chen, W. J., ... & Chou, F. H. C. (2021). Mental health in biological disasters: from SARS to COVID-19. *International Journal Of Social Psychiatry*, 67(5), 576-586. <https://doi.org/10.1177/0020764020944200>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., ... & Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 403-419). 7. Baskı, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kaya G., Trabzon Ş., Altındış S., & Alacahan, R. (2022). Sağlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinde covid-19 pandemi sürecinde değişen beslenme ve hijyen alışkanlıkları ile koronavirüs korku düzeyleri arasındaki ilişki. *The Medical Journal of Mustafa Kemal University*. 211-222. <https://doi.org/10.17944/mkutfd.1055630>
- Ladikli, N., Bahadır, E., Yumuşak, F. N., Akkuzu, H., Karaman, G., & Türkkan, Z. (2020). Kovid-19 korkusu ölçeği'nin Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 3(2), 71-80.
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., ... & Feng, Z. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001316>
- Lindell, M. K., Perry, R. W., Prater, C., & Nicholson, W. C. (2006). *Fundamentals of emergency management*. FEMA.
- Manyasi, B.N., & Mukuna, T. E. (2016). Disaster management: planning and communication approaches used in organizations in Kenya. *International Journal of Education and Practice*, 4(2), 84-89. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2016.4.2/61.2.84.89>

- McIntosh, K., Hirsch, M. S., & Bloom, A. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). *UpToDate Hirsch MS Bloom*, 5(1), 873.
- Memiş Doğan, M., & Düzel, B. (2020). Fear-anxiety levels in COVID-19. *Turkish Studies*, 15(4), 739-752. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
- Miceli, R., Sotgiu, I., & Settanni, M. (2008). Disaster preparedness and perception of flood risk: a study in an alpine valley in Italy. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.10.006>
- National Disaster Management Authority. (t.y.). *Biological disaster*. <https://ndma.gov.in/kids/biologicaldisaster.html>.
- Ng, S. L. (2022). Effects of risk perception on disaster preparedness toward typhoons: an application of the extended theory of planned behavior. *International Journal of Disaster Risk Science*, 13(1), 100-113. <https://doi.org/10.1007/s13753-022-00398-2>
- Nguyen, T. M., & Le, G. N. H. (2021). The influence of covid-19 stress on psychological well-being among Vietnamese adults: the role of self-compassion and gratitude. *Traumatology*, 27(1), 86. <https://doi.org/10.1037/trm0000295>
- Nino, M., Harris, C., Drawve, G., & Fitzpatrick, K. M. (2021). Race and ethnicity, gender, and age on perceived threats and fear of covid-19: evidence from two national data sources. *SSM-Population Health*, 13, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100717>
- Özcan, H., Elkoca, A., & Yalçın, Ö. (2020). COVID-19 enfeksiyonu ve gebelik üzerindeki etkileri. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 43-50. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.708151>
- Özgünay, Ş. E., Akça, F., Karasu, D., Eminoğlu, Ş., & Gamlı, M. (2021). Coronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde, anestezi uzmanlarının yaşadıkları korku düzeyleri ve profilaksi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Anestezi Dergisi*, 29(1), 25-31.
- Pakpour, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of covid-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 58-63. <https://doi.org/10.54127/WCIC8036>
- Peeri, N. C., Shrestha, N., Rahman, M. S., Zaki, R., Tan, Z., Bibi, S., ... & Haque, U. (2020). The SARS, MERS and novel coronavirus (covid-19) epidemics, the newest and biggest global health threats: what lessons have we learned? *International Journal of Epidemiology*, 49(3), 717-726. <https://doi.org/10.1093/ije/dyaa033>
- Rather, R. A. (2021). Monitoring the impacts of tourism-based social media, risk perception and fear on tourist's attitude and revisiting behaviour in the wake of covid-19 pandemic. *Current Issues in Tourism*, 24(23), 3275-3283. <https://doi.org/10.1080/13683500.2021.1884666>
- Sağlık Bakanlığı. (t.y.). *COVID-19 Bilgilendirme Platformu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2007). *Doğal afetler ve Türkiye*. 3. Baskı. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye ekonomisinde covid-19'un sektörel etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 169-185.
- Tanrıverdi, Ö., & Tanrıverdi, S. (2021). Covid-19'un sağlık çalışanlarının ruh sağlığına etkisi ve ruhsal travmaların önlenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(3), 245-248.

- Team, E. (2020). The epidemiological characteristics of an outbreak of 2019 novel coronavirus diseases (COVID-19)—China, 2020. *China CDC weekly*, 2(8), 113. <https://doi.org/10.46234/ccdcw2020.032>
- Tural, V., & Efe, M. (2020). Bireylerin psikolojik sağlık ve covid-19 korkularının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 318-325. <https://doi.org/10.17719/jisr.11203>
- Usta, M., & Usta, G. (2021). Biological disasters and some prevention method samples in Turkey. *Ecological Life Sciences*, 16(1), 25-39. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.5A0146>
- WHO/EHA. (2002). *Disasters & emergencies definitions. training package.* <https://apps.who.int/disasters/repo/7656.pdf>
- Xu, D., Peng, L., Liu, S., & Wang, X. (2018). Influences of risk perception and sense of place on landslide disaster preparedness in southwestern China. *International Journal of Disaster Risk Science*, 9(2), 167-180. <https://doi.org/10.1007/s13753-018-0170-0>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., ... & Tan, W. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>



Duygusal Zekâ ile İş Performansı İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü: Sigortacılık Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Araştırma

The Mediating Role of Perceived Organizational Support in the Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance: A Study Among Employees in the Insurance Sector

Mehmet Muratoğlu^{1*}

Turhan Erkmen²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

PhD Candidate, Yıldız Technical University, Türkiye

mehmet@etkinyonetim.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1520-9507>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Türkiye

tturali@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5216-2077>

Makale geliş tarihi / First received : 09.09.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 13.11.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı "Duygusal Zekanın İş Performansı Üzerindeki Etkisinde, Algılanan Örgütsel Destek ve Duygusal Emeğin Rolü: Sigortacılık Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Uygulama" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalemizde kullanılan veriler, Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulunun 15.02.2021- E.2102150035 sayılı onay yazısıyla uygun gördüğü anketi üzerinden elde edilmiştir.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atıf bilgisi / Citation:

Muratoğlu, M., & Erkmen, T. (2022). Duygusal zekâ ile iş performansı ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü: Sigortacılık sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 438-464.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, mevcut sigortacılık mevzuatının yanı sıra, karşılıklı güvene dayalı ilişki yönetimiyle müşteri memnuniyetini en üst düzeyde sağlamak ve sürdürülebilen sigorta sektöründe, duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünü belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de faaliyet gösteren sigorta şirketlerinin, İstanbul’da bulunan genel müdürlüklerinde çalışan 240 kişi oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi kolayda örneklemedir. Araştırmanın uygulanmasında sigorta sektörünün tercih edilmesinin nedeni, çalışanların duygu durumlarının müşteri ilişkilerinde yoğun olarak kullanımının gerekliliği ve hizmet verme performansının müşteri memnuniyetine etki etmesidir. Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon ve regresyon analizini, ölçüm aracının güvenilirliğini, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü, duygusal zekâ ve iş performansı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin aracılık etkisini bulmak için veriler SPSS 26.0 ve Process Macro 4.0 kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, duygusal zekanın çalışanın iş performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve algılanan örgütsel desteğin, duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkiye kısmi olarak aracılık ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:

Duygusal Zekâ, Algılanan Örgütsel Destek, İş Performansı, Sigorta Çalışanları

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the mediating role of perceived organizational support in the relationship between emotional intelligence and job performance in the insurance sector, where to ensure and maintain customer satisfaction at the highest level with mutual trust-based relationship management, as well as current insurance legislation. The sample of the study consists of 240 people working at the headquarters of insurance companies operating in İstanbul, Türkiye. The sampling method is “convenience sampling”. The reason why the insurance sector was preferred in the study is the necessity of using the emotional states of the employees intensively in customer relations and customer satisfaction is influenced by service performance. SPSS 26.0 (Statistical Packages for the Social Sciences) and Process Macro 4.0 were used to find the correlation and regression analysis between study variables, the reliability of the measurement tool, the strength of the relationship between independent and dependent variables, and the mediating effect of perceived organizational support on the relationship between emotional intelligence and job performance. The findings obtained as a result of the analyzes confirm that emotional intelligence has a positive effect on the employee's job performance and perceived organizational support partially mediates the relationship between emotional intelligence and job performance.

Key words:

Emotional Intelligence, Perceived Organizational Support, Job Performance, Insurance Sector.

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmaların çoğunda, duyguların çalışma yaşamındaki rolünün önemine vurgu yapılmıştır. Ashford ve Humphrey (1995, s. 97)' e göre, duygusallık ve gerçekçiliğin örgütsel yaşam alanında bir arada bulunduğu ve duyguların örgütsel yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak örgütler için işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Son zamanlarda, gerçekleştirilen bir dizi çalışmada genelleme yapmaksızın, duygusal zekanın farklı işyerlerinde ve farklı zorluklarda çalışanlar için iş performanslarında iyileştirmelere yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Bustaman vd., 2020, s.453). Bu nedenle çalışanlar için duygusal durumlarının fark edilmesi ve geliştirilmesi konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Son zamanlarda yapılan bazı araştırmalarda kurumlar, yönetim hedefleri doğrultusunda çalışanlarını etkin bir şekilde yönetmek amacıyla, duygusal zekâ, örgütsel destek gibi benzeri kavramları dikkate almaya ve bunları geliştirerek uygulamaya koymaya odaklanmıştır (Giao vd., 2020, s. 1). Bu hedefler kapsamında kurumların müşteri memnuniyetini öncelikli hedef olarak kabul etmesi ve çalışanların performanslarını bu yönde artırmaya yönelmeleri, onları ilişkilerin önemi ve geliştirilmesi konusunda yeni uygulamaları araştırmaya cesaretlendirmiştir.

Bu doğrultuda, kişilerarası etkileşimin müşteri memnuniyetindeki önemi dikkate alındığında, duygusal zekanın tanımı gereği çalışanlarda bulunması gereken bir yetenek olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekanın yaygın olarak kabul gören tanımı; duyguları doğru ve anlaşılabilir ifade edebilme, duyguları bilişsel düşünme süreçleriyle bütünleştirebilmedir. Bunun yanı sıra duygusal zekâ; duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme ve bunlar arasında ayırım yapma ve kullanma gibi duygusal yetenekleri açıklamak olarak da ifade edilmektedir (Law, Wong & Song, 2004, s. 485).

Ülkemizde duygusal zekanın iş performansı üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin; kurumların başarısındaki duygusal zekanın rolü ve önemi (Doğan & Demiral, 2007, s.209), çalışma ortamında duygusal zekanın iş performansına etkisi (Gürbüz & Yüksel, s.2008), duygusal zekanın hizmet odaklılığında algılanan performans açısından değerlendirilmesi (Yeniçeri vd., 2019, s.479) gibi konularda işlendiği görülmüştür. Alana ait çeşitli yazınlarda, farklı sektörlerde duygusal zekâ ve iş performansı ilişkisine yönelik çok fazla çalışma yapılmıştır (Türker, 2016, s.78). Bununla beraber, uygulama alanı için algılanan örgütsel desteğin bu iki değişken arasındaki ilişkide rolünün ne olduğuna dair çalışma olmaması nedeniyle, bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Duygusal zekanın iş performansı üzerindeki etkisi önemli olmakla birlikte, bazen iş performansını etkileyen başka faktörler de araya girebilmektedir (Güzel & Aydın, 2021, s.130). Örneğin, çalışma ortamında etkin bir liderliğin olmaması veya örgüte güvenin düşük olması veya zayıf bir örgüt kültürünün mevcudiyeti performansı olumsuz etkileyebileceği gibi (Güçlü, 2003, s. 150), destekleyici bir örgüt ikliminin varlığı veya algılanan yönetsel ve örgütsel desteğin bulunmasının da çalışanların duygusal zekalarının yüksek olduğu bir durumda iş performansına olumlu etki edebileceği düşünülebilir. Bu değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi özellikle güvene dayalı hizmetin ön plana çıktığı sigorta sektöründe daha da anlamlı hale gelmektedir. Duygusal zekanın kişilerin doğuştan sahip olduğu bir kişisel özellik mi yoksa sonradan geliştirilebilecek yetenek mi olduğu üzerindeki tartışmalar incelendiğinde, görüşler arasında farklılıklar olduğu belirtilse de duygusal zekanın gelişime açık bir kavram olduğu söylenebilir (Erkmen, 2019, ss.169-170). Bu gelişime etki eden faktörlerin; takım üyeleri olarak çalışanların iş birliği içinde olmaları, aynı

zamanda üyelerin deneyimi ve yöneticilerinin özelliklerinin güçlü olması olarak ifade edilebilir (Günsel vd., 2010, s. 133). Kendini ve karşısındakilerini anlamanın insan ilişkileri bakımından önemli olduğu kurum içi çalışmalarda, verimli ve başarılı performans göstermenin gereklerinden birisi de her takım üyesinin duygusal zekâ davranışlarında bulunmalarıyla ilişkilidir. Özellikle sigorta sektörü gibi hizmet verme odağında bulunan çalışanların amacının, müşterileri memnun edecek şekilde hizmet vermek ve ilişkileri sürdürülebilir kılmak olduğundan duygusal zekanın kullanımına ve geliştirilmesine öncelik verilmelidir (Kılıç vd., 2007, s. 221)

Geliştirilmesi mümkün görünen bu kavramın iş yerlerindeki etkilerine bakıldığında, duygusal zekâ yüksek seviyede olan çalışanların, düşük duygusal zekaya sahip çalışanlara göre kendi duygularını değerlendirme ve düzenleme konusunda daha uzman oldukları için daha yüksek iş performansına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Wong & Law, 2002, s. 264).

Öte yandan çalışanların duygusal zekâ becerilerinin iş performansına olan etkisinin değerlendirilmesinde örgütsel desteğin rolünün dikkate alınması kurumlar için ayrı bir önem taşımaktadır. Algılanan örgütsel destek, işverenlerin çalışanlarının katkılarına ne ölçüde değer verdiği ve refahını önemseydiği ile ilgili çalışanlarda oluşan algılarını ifade eder (Eisenberger vd., 1986, s. 500). Kurumları tarafından yüksek düzeyde saygı gördüğünü algılayan ve önemli derecede örgütsel destek hisseden çalışanlar, gördükleri bu tip tutumlar karşısında kendi kurumlarına olumlu yönde davranmaya ve katkı vermeye yönlendirirler (Kurtessis vd., 2016, s.1). Bu bağlamda, algılanan örgütsel destek çalışanın kurumsal hedeflere ulaşmasında göstereceği çabaların işveren tarafından ödüllendirileceği beklentisini artıracaktır. Örgütsel destek teorisine göre, algılanan örgütsel desteğin gelişimi, çalışanların örgüte kattıkları insani özelliklerinin teşvik edilmesiyle oluşur (Eisenberger vd., 1986, s.501). Örgütlerin sahip olduğu yönetim anlayışı ve kültürlerinin bir yansıması olarak uygulanan politikalar çalışanların olumlu veya olumsuz muamele görmelerine ve kuruluşların da bu yönde değerlendirilmelerine neden olmaktadır (Rhoades & Eisenberger, 2002, s. 698). Davranışsal bir bakış açısıyla yapılan analizlerden ortaya çıkan bulgular, algılanan örgütsel destek ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Riggle vd., 2009, s. 1029). Bu değerlendirmeler sonucunda bu çalışmada, Türkiye sigorta sektörü çalışanlarına yönelik duygusal zekâ durumlarının incelenmesi ve bunun iş performansına etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün incelenmesi hedeflenmektedir. Bu amaca uygun olarak, çalışanların duygusal becerilerinin performanslarına nasıl yansıdığı ve bu süreçte örgütleri tarafından ne ölçüde desteklendiği ve kendisine değer verildiğine ilişkin algılarının ne yönde geliştiği bu çalışmada değerlendirilmiştir. İlişkisel ve hizmete dönük memnuniyetin önemli olduğu sigortacılık sektöründe ayrıca, katılımcıların duygusal zekalarının yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu gibi demografik özellikleri ile mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği bu çalışma kapsamında incelenen konular arasında yer almaktadır. Kurum başarısında ve müşteri memnuniyetinde nitelikli insan kaynağının son derece önemli olduğu sigortacılık sektöründe, duygusal zekanın kişilerin iş performansına olan etkisini örgütsel desteğin rolü ile birlikte değerlendirilmesinin, bu sektörde yer alan kurumlara daha üstün iş performansı sağlamada, izleyecekleri politikaları belirlemede, işe alım ve yerleştirme sürecinde hangi kişisel becerilere odaklanacakları konusunda kriter tayin etmede ve kurumların bu yönde geleceğe yönelik performans politikaları oluşturmasında katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca bu

araştırmada, iş performansının artması sürecinde, çalışanın duygusal zekâ becerilerinin yanı sıra kendisine verilen örgütsel desteğin, başarısında ne kadar önemli bir etkiye neden olduğunun açıklanmasının, sigorta şirketleri için çalışan değerleri, şirket değerleri ve politikaları geliştirmede yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sigorta sektörü içinde faaliyette bulunan şirketler; sigortalı olarak hedefledikleri müşterilerine sunacakları tüm hizmet türlerinde, çalışanları ve müşterileri arasında fark gözetmeksizin, haklarında hiçbir önyargı taşımadan, karşılıklı güven anlayışı içerisinde açık, anlaşılır bir şekilde doğru bilgi vermek ve aynı zamanda müşteri hizmetlerini de zamanında ve eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri beklenir. Örgütte bulunan tüm çalışanlar farklı birimlerde de çalışıyor olsalar, onlardan müşteri memnuniyetini yükseltmeleri ve bununla ilgili yeteneklerini daha da geliştirerek bireysel performanslarına yansıtılmaları beklenmektedir. Böylece, çalışanlar ilişki düzeyi yüksek bir işte başarılı olmak için sahip oldukları yeteneklerini kullanarak ve duygularındaki değişimlerini de kontrol ederek, müşterilerin memnuniyetini sağlamaya odaklanırlar. Çalışanların müşterileriyle etkileşimde bulunurken duygularını düzenlemek için çeşitli stratejiler kullanmaları, onların duygusal emek şeklinde sergiledikleri çabalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü hizmet yoğun olarak gerçekleştirilen işlerde, çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri esnasında gösterdikleri başarıda fiziksel ve zihinsel gayretlerinin yanında, duygusal emek harcamaları da gerekmektedir (Sohn & Lee, 2012, s. 117).

Bununla birlikte, son dönemlerde gerçekleştirilen araştırmalarda, çalışanların işyerlerindeki başarılarını etkileyen bir diğer faktörün de duygusal zekâ olduğu kabul edilmektedir. Çalışanlar duygusal zekâ sayesinde, duygusal emek içeren işlerdeki tutum ve davranışlarını değiştirebilirler. Bu bağlamda, duyguların etkilenmesinde önemli yer tutan iş stresi azaltılabilir ve iş memnuniyetinin artışı sağlanabilir (Lee & Ok, 2012, ss. 1101-1102). Böylece işinde mutlu olan ve olumlu duygularla çalışanların görev gereği gösterdikleri performansları artmış olacaktır.

Bu kapsamda bu araştırma ile hizmet yoğun bir sektör olan sigortacılık sektöründe duygusal zekanın, iş performansı üzerindeki etkisinde, algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, elde edilecek bulgularla algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü ile duygusal zekanın iş performansını etkileyen faktörleri belirlenecek ve karar vericilere eğitim, istihdam ve organizasyonel yapı gibi stratejik alanlarda politika düzenlemelerinde yardımcı olacak önerilerin sunulması mümkün olacaktır. Aynı zamanda algılanan örgütsel desteğin unsurları içinde yer alan yönetici desteğinin çalışanların iş performanslarını etkilediği konusunda nasıl farkındalık yarattığının ve yöneticinin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çalışan verimliliğinin nasıl arttığına anlaşılmasına yardımcı olmasından dolayı önem taşımaktadır (Akhtar vd., 2017, s.2). Bu araştırma, duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkide, algılanan örgütsel desteğin aracılık rolünü Türkiye'de araştıran ilk çalışma olması nedeniyle, sektör karar vericilerinin gerek çalışanların performanslarını değerlendirme süreçlerinde gerek kurum kültürünün şekillendirilmesinde (destekleyici bir kültür yaratma) ve gerekse personel seçme ve yerleştirme sürecinde duygusal emek ve duygusal zekâ gibi kıstasların, adaylarda aranmasına yönelik bilinç oluşturacağına yönelik destek vereceği düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

Bu bölümde duygusal zekâ, iş performansı ve algılanan örgütsel destek ile ilgili kavramsal çerçeve ele alınarak, değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilecek ve test edilecek hipotezler sunulacaktır.

2.1. Duygusal Zekâ ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki

Duygusal zekaya sahip bir kişinin özellikleri, kendini motive edebilme, hayal kırıklıklarından kurtulabilme, duygu ve düşüncelerini kontrol edebilme ve ruh halini düzenleyebilme, empati kurma ve duyguları kullanma ve kontrol edebilme olarak tanımlanmaktadır (Mujanah vd., s. 614). Algılanan örgütsel desteğin, duygusal zekâ ile ilişkisini inceleyen çoğu araştırmada, duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin, başkalarına adil ve saygılı davranma gibi işbirlikçi (yani destekleyici) değerlerin desteklendiği ortamlarda çalıştıkları belirtilmiştir (Caesens vd., 2017, s. 4). Aynı şekilde, bir başka çalışma, çalışanların örgütün destekleyici yapısını nasıl algıladıkları da dahil olmak üzere, örgütün hissettirdiği kaynaklarının çalışanların işlerinin duygusal taleplerini yönetmelerine yardımcı olduğunu, böylece işlerini yapmalarına neden olan zayıflatıcı yönlerini azalttığını vurgulamıştır (Van Droogenbroeck vd., 2014, s. 99). Buldukları kurumlardan memnun olan çalışanlarda, bu memnuniyetin kaynağının örgütlerinden algıladıkları desteğin ve duygusal zekalarını düzenleme ve yönetmelerinin olduğu düşünülmektedir (Demirer & Polatçı, 2019, s. 383). Bustaman vd., (2020, s. 456) yaptıkları çalışma bağlamında, çalışanlar için oluşturulan örgütsel desteğin daha iyi bir organizasyon politikası olarak sunulduğunda, duygusal zekâ ve iş performansı arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye katkıda bulunduğunu varsaymışlardır. Bu nedenle çalışanların iyi performans göstermeleri için kuruluşlarından görecekları davranışların destek olarak algılandığını belirtmişlerdir. Tüm bu araştırma bulgularından hareketle birinci araştırma hipotezi geliştirilmiştir.

H₁: Duygusal zekâ, algılanan örgütsel desteği pozitif yönde etkiler.

2.2. Algılanan Örgütsel Destek ve İş Performansı Arasındaki İlişki

Çeşitli araştırmalar, çalışanların kurumlarında karşılaştıkları davranışlara ve bunlardan etkilenecek gösterdikleri iş sonuçlarına yönelik güdülerinin ne yönde etkilendiğinin çalışmalarını yapmışlardır. Bu çalışmalarda, yer alan bulgulara göre çalışanlar kurumlarının kendilerine verdikleri desteğin seviyesinin ne olduğunu algıladığında, kuruma fayda sağlamak için iş performanslarını artırmaktadırlar (Arshadi & Hayavi, 2013, s. 742). Çalışanların kurumlarından hissettikleri desteğin artışına bağlı olarak iş performanslarının yükseldiğini, buna karşın kurumsal desteğin azalmasıyla da performanslarının düştüğü algısına sahip oldukları görülmüştür (Tosun, 2020, s. 551). Çalışanlar, kurumlarıyla ilgili onay duygusunu, kurumlarından gördükleri saygıyı, kabul edilebilir ücreti ve sosyal hakları hissettiklerinde ve açık bir bilgi sistemine erişebildiklerinde işlerini daha etkin bir şekilde yürütmektedirler. Bu bağlamda örgütsel destek, çalışanın başarısını etkileyen ve kabul görme gibi çalışanın desteklendiği inancını kuvvetlendiren en belirgin kaynaklardan birisidir. Böylece, çalışanın içinde bulunduğu örgüt tarafından desteklendiğini düşünmesi ve önemsenmesi yönünde pozitif duygular içinde bulunması, kurumuna karşı olumlu davranışlarda bulunmasına ve başarısının artışına neden olmaktadır (Annakkaya & Baskan, 2021, s. 1836). Böylece, ücret, terfi, iş zenginleştirme ve örgütsel politikalar üzerinde etkili olan örgütsel ödüller ve elverişli iş koşulları, çalışan tarafından bazı koşullu kısıtlamalar olsa dahi, kurumun gönüllü

eylemlerinden kaynaklandığına inanıyorlarsa, algılanan örgütsel destek için daha fazla katkıda bulunurlar. (Rhoades & Eisenberger, 2002, s. 698-699). Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, örgütleri tarafından iyi desteklendiğini hisseden çalışanların, daha düşük algılanan örgütsel destek (AÖD) seviyeleri bildirenlere göre daha iyi performans göstererek karşılık verme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Eisenberger vd., 1990, s. 53; Shore & Wayne, 1993, s. 775). Algılanan örgütsel destek, çalışanların artan performanslarının örgüt tarafından görüleceği ve ödüllendirileceğine dair inançlarını beslemekte ve bu durum da çalışanları daha çok performans sergilemeye teşvik etmektedir (Guan vd., 2014, s.2). Bu nedenle, üyeler liderleriyle güçlü bir değişim ilişkisine sahip olduklarında, performansı daha öne çıkmaktadır. Daha sonra yapılan bir örnek çalışmada, Stamper ve Johlke (2003, s. 569) AÖD'in görev performansı ile ilgili olmadığını öne sürmüştür. Bununla birlikte Riggles vd., (2009, s. 1029), AÖD'nin hem görev hem de bağlamsal performans üzerinde orta düzeyde, pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar dikkate alınarak geliştirilen hipotez aşağıdaki gibidir.

H₂: Algılanan örgütsel destek, iş performansını pozitif yönde etkiler.

2.3. Duygusal Zekâ ve İş Performansı Arasındaki İlişki

Araştırmanın değişkenlerinden olan duygusal zekâ ve iş performansının kendi aralarındaki ilişkinin anlaşılması amacıyla, önceki çalışmalar incelenmiştir. Goleman (1995, s. 20), bir çalışanın duygusal zekâsı ve iş performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Carmeli (2003, s. 797), yüksek düzeyde zekaya sahip çalışanların, iş performansının artmasına yol açabilecek olumlu bir zihinsel durumu korumak istediklerinde duygularını yönetebileceklerini vurgulamıştır. Mohamad ve Jais (2016, s. 680), gerçekleştirdikleri çalışmada duygusal zekanın önemini vurgulamış ve duygusal zekanın dört alanının (öz farkındalık, öz düzenleme, öz motivasyon, empati ve sosyal beceriler) iş performansı üzerinde daha büyük bir etkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca, yapılan araştırmalar hizmete yönelik çabaların yoğunlaştığı işletmelerde yüksek duygusal zekaya sahip çalışanların, düşük duygusal zekaya sahip çalışanlara göre iş performanslarının hizmet kalitesiyle birlikte müşteri memnuniyetini etkileyebileceğini göstermektedir. Böylece, duygusal zekanın örgütler için önemi göz önüne alındığında, hizmet örgütlerinin duygusal zekâsı yüksek, hizmet yönelimi güçlü ve etkin duygu yönetimi becerilerine sahip çalışanları işe almaya odaklanması gerektiği söylenebilir (Rathi, 2014, s. 65).

Hizmet sektörü içinde yer alan sigorta sektöründe, daha önceki yapılan gözlemler dikkate alınarak, sigorta satıcılarının performanslarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, iyimser sigorta satıcılarının kötümser satıcılardan daha iyi performans göstereceği ve duygusal zekanın doğrudan performansla ilişkili olduğu öne sürülmüştür. (Abraham, 1999, s. 211). Bununla beraber, duygusal zekanın iş performansı ile ilişkisine yönelik yapılan çalışmaların çoğunda olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucunun bulunmasına karşın, Moon vd., (2011, s. 1094) tarafından perakende satıcıları arasında yapılan çalışmada, duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkide, duygusal zekanın tek başına iş performansını doğrudan etkilemediğini işaret etmişler ve bunun nedeni olarak da aracı değişkenlerden birinin ihmal edilmiş olabileceğini belirtmişlerdir. Hindistan sigorta sektöründe yönetici grupları arasında yapılan başka bir araştırma, sigorta sektöründeki yöneticilerin iş performansında duygusal zekanın rolüne işaret etmiş ve duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğunu ifade etmiştir (O'Boyle vd., 2011, s. 796). Bu çalışmaların yanı sıra, Tüm bu

çalışmalar doğrultusunda, duygusal zekanın iş performansını etkilediği hipotezi oluşturulmuştur.

H3: Duygusal zekâ, iş performansını pozitif yönde etkiler.

2.4. Duygusal Zekâ, Algılanan Örgütsel Destek ve İş Performansı Arasındaki İlişki

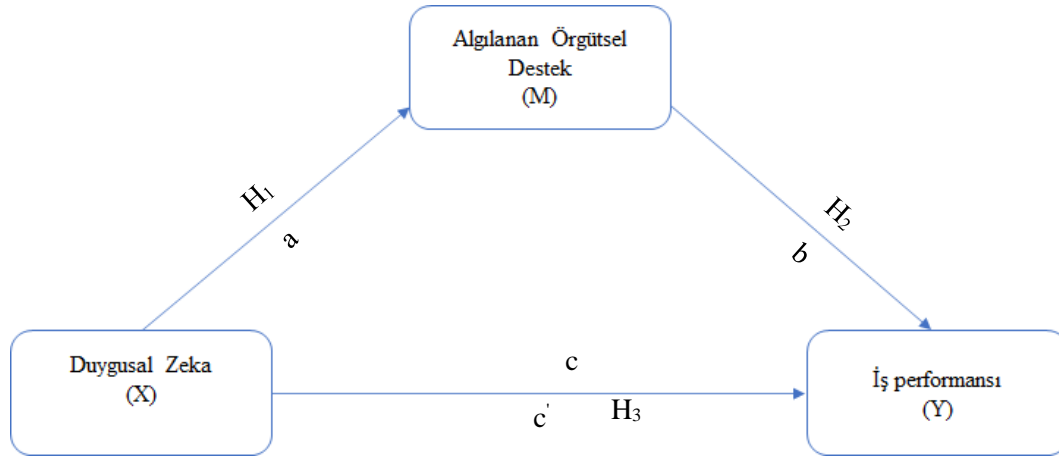
Duygusal zekâ, algılanan örgütsel destek ve iş performansının birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik yapılan literatür taramasında az sayıda olsa da algılanan örgütsel desteğin farklı değişkenler arasında düzenleyici rolünü inceleyen araştırmalara rastlanmıştır ancak, AÖD' nin duygusal zekâ ve iş performansı arasındaki aracılık rolünü inceleyen herhangi bir araştırmayla karşılaşılmağıdır. Bununla beraber, Wong & Law (2002, s. 269) duygusal zekâ düzeyi yüksek çalışanların daha yüksek düzeyde iş performansına sahip olduğunu ortaya koymuşlar ve bu sonuçların önceki çalışmaları desteklediğini ifade etmişlerdir. Malezya devlet ve özel hizmet kurumlarında örneklem grup sayısına yakın sayıda çalışanlar üzerinde yapılan başka bir çalışmada, iş performansının duygusal zekâ ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve algılanan örgütsel destek tarafından yönetildiğini böylece AÖD yüksek olduğunda duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkiyi daha güçlü hale getirdiğini belirtmiştir (Bustaman vd., 2020, s.453). Eisenberger ve Stinglhamber (2011), AÖD ve duygusal zekâ etkileşimine yönelik az sayıda çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Akhtar vd., (2017, s. 1) banka çalışanları üzerinde yaptıkları çalışmada, duygusal zekanın iş performansı üzerindeki etkisini ve algılanan örgütsel desteğin duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü değerlendirmişler ve duygusal zekanın, iş performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve algılanan örgütsel desteğin duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkide düzenleyici rolünün olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlar, duygusal zekâ düzeyi daha yüksek olan çalışanların, işteki performanslarını kolaylaştırmak için duygularını kullanma konusunda daha deneyimli olduklarını göstermektedir (Sy vd., 2006, s. 470). Duygusal zekâ düzeyi daha yüksek olan çalışanlar, belirli duyguların davranışlarını ve işteki performanslarını nasıl etkilediğinin de farkında olmaktadır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda,

H4: Duygusal zekanın, İş performansı üzerindeki etkisinde, Algılanan örgütsel destek aracı rolü oynar, Hipotezi geliştirilmiştir.

22.5. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan araştırma modeli ve ilgili hipotezleri aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Hipotezlerin test edilmesi amacıyla oluşturulan model' de "Duygusal Zekâ" bağımsız değişken (X), "İş Performansı" bağımlı değişken (Y), "Algılanan Örgütsel Destek" ise aracı değişken (M) olarak belirlenmiştir. Literatür değerlendirmesi ve araştırma hedeflerine uygun olarak hazırlanan aşağıdaki hipotezlerin test edilmesine karar verilmiştir.

a: Duygusal zekanın, algılanan örgütsel desteğe doğrudan etkisi.

b: Algılanan örgütsel desteğin, iş performansına doğrudan etkisi.

c: Duygusal zekanın, iş performansına doğrudan etkisi.

c': Duygusal zekanın iş performansına doğrudan etkisinde, algılanan örgütsel desteğin aracılık etkisi.

H1: Duygusal zekâ, algılanan örgütsel desteği pozitif yönde etkilemektedir.

H2: Algılanan örgütsel destek, iş performansını pozitif yönde etkilemektedir.

H3: Duygusal zekâ, iş performansını pozitif yönde etkilemektedir.

H4: Duygusal zekânın, iş performansı üzerindeki etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracı rolü vardır.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE UYGULAMASI

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı ve önemi, örneklem grubu, araştırma verilerinin nasıl elde edildiği ve analiz edildiği ile ilgili süreçler değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmadığına ilişkin etik kurul onayı, Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı, Tarih: 10/02/2021, Toplantı No: 2021/01, kararı alınmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın anakütlesini, Türkiye'de faaliyet gösteren sigorta şirketlerinde çalışan (Tablo 1) toplam 20.924 kişi (Türkiye Sigorta Birliği, 2021) arasından katılan İstanbul'daki genel müdürlüklerinde çalışan kişiler oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesi sırasında yaşanan pandemi ortamı nedeniyle %7 hata payı olan 196 adede karşın 240 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak, kolayda örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Bu örneklemin tercih edilmesinin nedeni; verilere ulaşılması sırasında, ülke genelinde yaşanan pandemi ortamından dolayı ortaya çıkan zaman ve ulaşılabilirlik zorluğunu gidermek ve verilerin elde edilmesini kolaylaştırmaktır (Gürbüz & Yüksel, 2008, s.132). Araştırmaya 129

yönetici olmayan çalışan grubu, 111 orta ve üst düzey yönetici olarak çalışan toplam 240 kişi katılmıştır.

Tablo 1. Sigorta şirketleri çalışan sayısı

	Erkek	Kadın	Toplam
Merkez ve bölgelerde çalışan sayısı (Satış personeli hariç)	7.297	7.992	15.289
Merkez ve bölgelerde çalışan Satış personeli sayısı	2.065	3.570	5.635
Toplam	9.362	11.562	20.924

Bunun yanı sıra araştırmaya katılanlarının demografik ve mesleki özelliklerine ait bilgiler detaylı olarak Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Wong ve Law (2002) tarafından geliştirilen duygusal zekâ ölçeği ve ilk defa Eisenberger ve diğ., (1986) tarafından geliştirilen, daha sonra Armstrong-Stassen ve Ursel (2009) tarafından geçerliliği yapılan algılanan örgütsel destek ölçeği ile Goodman ve Svyantek (1999) tarafından geliştirmiş olan iş performansı ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeklerden, duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe geçerliliği, İşler ve Atilla (2013) tarafından; algılanan örgütsel desteğin Türkçe geçerliliği, Turunç ve Avcı (2015) tarafından; iş performansının Türkçe geçerliliği ise Erkmen ve arkadaşları, (2016) tarafından test edilmiştir. Anket formunda yer alan duygusal zekâ ölçeğinde, her biri 4 ifadeden oluşan 4 boyut ve 16 ifade bulunmaktadır. Bunlar; kendi duygularını değerlendirme (KDD), başkalarının duygularını değerlendirme (BDD), duyguların kullanılması (DK) ve duyguların düzenlenmesi (DD) dir. Anket formunda yer alan diğer iki ölçekten, algılanan örgütsel destek ölçeği 10 ifade ve iş performansı ölçeği 9 ifadeden oluşmaktadır. Ankette bulunan ölçüm ifadelerinin yanı sıra, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine yönelik (yaş,cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu) sorular ilave edilmiş ve anket formu bu şekilde oluşturulmuştur. Formlar, 2021 yılı Şubat ve Mayıs ayları arasında, pandemi koşulları nedeniyle Google forms aracılığıyla online olarak gönderilmiş ve aynı şekilde geri elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalıştığı birim ve mesleki tecrübeleri gibi özellikleri de oluşturulan soru formuyla elde edilmiştir.

3.3. Veri Analiz Teknikleri

Ölçeklerde yer alan ifadelerin tamamı 5'li likert tipi ölçekle yanıtlanmış olup, "1" kesinlikle katılmıyorum ifadesinden "5" kesinlikle katılıyorum ifadesine kadar puanlanmaktadır. Anket formu aracılığıyla ulaşılan veriler "SPSS 26.0" ve "Process macro 4.0" paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri sayı ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Duygusal zekâ, algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle değerlendirilmiştir. Ölçek alt boyutlarının güvenilirlik testleri Cronbach alfa güvenilirlik analiziyle yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliği AMOS V24 paket programında doğrulayıcı

faktör analiziyle test edilmiştir. Ayrıca, Harman'ın tek faktör varyansı yaklaşımıyla ortak yöntem varyansı analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında; anket sorularını cevaplayan 240 sigorta sektörü çalışanının demografik bilgileri, tanımlayıcı istatistik analizleri, araştırma değişkenlerinin aralarındaki çoklu korelasyon analizleri, ölçek ve ölçek boyutlarının güvenilirlik analizi, hipotez testlerine yönelik regresyon analizleri yer almaktadır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen frekans dağılımları, korelasyon analizleri, güvenilirlik analizleri ve hipotezlerin test analizleri bulunmaktadır.

4.1. Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Bu araştırmaya katkıda bulunan sigorta sektörü çalışanlarına, demografik özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular, yaş, cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu, bulunduğu bölüm, unvanı hem genel çalışma süresi hem de sigorta işindeki çalışma süresi gibi soruları içermektedir.

4.1. Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Bu araştırmaya katkıda bulunan sigorta sektörü çalışanlarına, demografik özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular, yaş, cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu, bulunduğu bölüm, unvanı hem genel çalışma süresi hem de sigorta işindeki çalışma süresi gibi soruları içermektedir.

Tablo 2. Demografik özelliklerinin dağılımı

Demografik Özellikler		n	%
Yaş	18-25	9	3,8
	26-35	104	43,3
	36-45	86	35,8
	46-55	33	13,8
	56 ve üzeri	8	3,3
	Toplam	240	100,0
Cinsiyet	Kadın	132	55,0
	Erkek	108	45,0
	Toplam	240	100,0
Medeni durum	Bekar	88	36,7
	Evli	152	63,3
	Total	240	100,0
Eğitim	Lise ve altı	22	9,2
	Meslek Yüksek Okul	14	5,8
	Üniversite	170	70,8
	Yüksek Lisans/Doktora	34	14,2
	Toplam	240	100,0

Araştırmanın örneklem grubunun içinde yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2 'de değerlendirildiğinde %43,3'nün 26-35 yaş ve %35,8'inin 36-45 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu iki yaş aralığında bulunan katılımcı sayısı 190 kişidir. Bu da toplam katılımcı sayısının %79,2 dur. Diğer demografik özellikleri özetle değerlendirmek gerekirse, katılımcılarda kadınların (%55) az da olsa fazla olduğu, evli (%63,3) olanların bekarlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumları değerlendirildiğinde %85'ini yani 204 kişinin lisans ve üstü öğrenime sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 3. Mesleki özelliklerine göre demografik özellik dağılımı

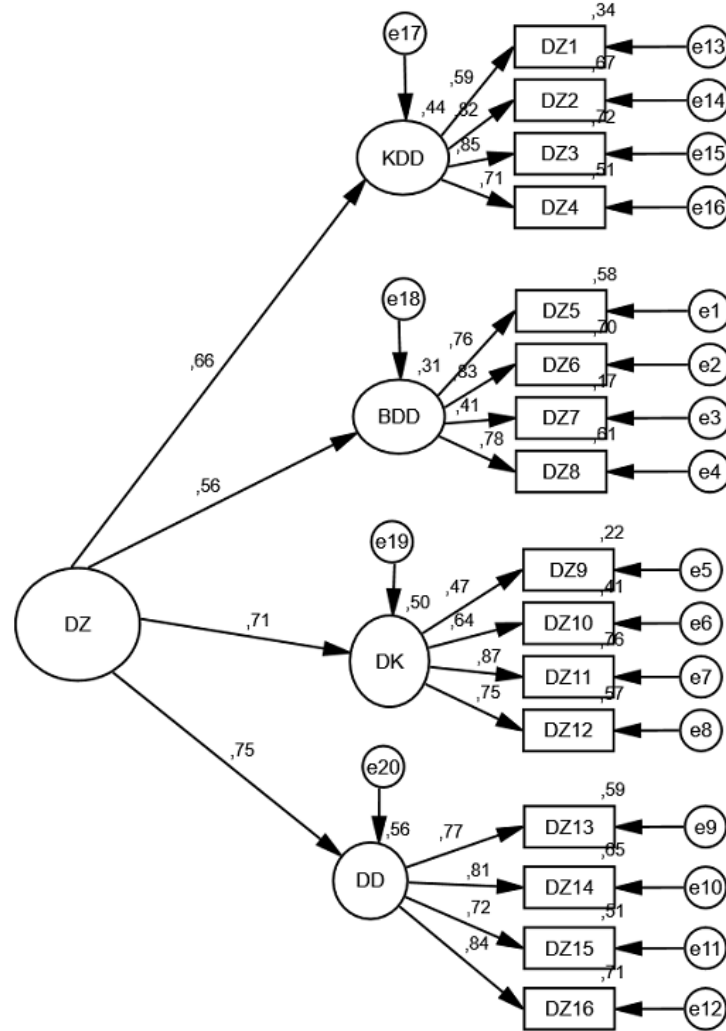
Mesleki özellikler		n	%
Çalıştığı bölüm	Teknik/Operasyon	73	30,4
	Satis/Pazarlama	84	35,0
	Finans/Muhasebe	44	18,3
	İnsan Kaynağı-İdari	32	13,3
	Bilgi İşlem-Teknoloji	7	2,9
	Toplam	240	100,0
Ünvanı	Memur	10	4,2
	Uzman yardımcısı	24	10,0
	Uzman	95	39,6
	Orta kademe yönetici	87	36,3
	Üst düzey yönetici	24	10,0
	Toplam	240	100,0
Sigorta işinde çalışma süresi	1-3 yıl	40	16,7
	4-6 yıl	43	17,9
	7-10 yıl	34	14,2
	11-15 yıl	51	21,3
	16 ve üzeri	72	30,0
	Toplam	240	100,0
Bulunduğu kurumda çalışma süresi	1-3 yıl	114	47,5
	4-6 yıl	51	21,3
	7-10 yıl	41	17,1
	11-15 yıl	15	6,3
	16 ve üzeri	19	7,9
	Toplam	240	100,0
Müşteriyle doğrudan iletişim	Evet	69	28,7
	Havır	171	71,3
	Toplam	240	100,0
Müşteriyle dolaylı iletişim	Evet	163	67,9
	Havır	77	32,1
	Toplam	240	100,0
Müşteriyle iletişimi yok	Evet	52	21,7
	Havır	188	78,3
	Toplam	240	100,0

Katılımcıları mesleki özelliklerine göre demografik özellik dağılımı Tablo 3' de değerlendirildiğinde, kurum içi çalıştığı bölüme göre, %35'inin, kurumun müşteriye dönük yüzünü oluşturan satış ve pazarlama bölümünde çalıştıkları, geri kalan %65'inin, ise ofis içi ve az da olsa müşteriyle teması olan çalışma faaliyetlerinde buldukları belirlenmiştir. Üstlendikleri sorumluluk alanları itibarıyla %75,9' unun uzman ve orta kademe yönetici, %10'unun üst düzey yönetici ve %14,25'inin ise memur ve uzman yardımcısı olarak çalıştığı anlaşılmıştır. Çalışanların %30'u, 16 yıl ve üzeri bir süredir sigortacılık işinde çalışmalarına karşın, katılımcıların %47,5'inin ise 1-3 yıl arasında mevcut sigorta şirketinde çalıştıkları görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışanların çoğunluğunun müşteriyle ilişkisel bir düzeyde olduğu ve sigorta sektörünün teknik bilgiye sahip olan çalışanları buldurma özelliği nedeniyle, yine çoğunluğunun uzman ve üstü bir karar deneyimine sahip yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, sigorta çalışanının, kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması ve kullanması ve bunları, sorunları çözmek ve davranışları düzenlemesi için odaklanması gerekmekte ve duyguları ile düşünme süreçleri arasındaki bağlantı bilgisi, planlamasını yönlendirmek için kullanabilmektedir (Izard, 2001, s. 249).

4.2. Ölçüm Araçlarına İlişkin Faktör Analizi Bulguları

Araştırma ölçekleri, benzer konularda daha önce yapılmış çalışmalarda kullanılan, geçerliliği ve güvenilirliği diğer araştırmacılar tarafından raporlanmış ifadelerden oluşmuştur. Duygusal zekâ ölçeğini oluşturan dört alt boyut ile algılanan örgütsel destek ve iş performansı ölçeğinin yapısal geçerliliğini ölçmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçüm modellerinin değerlendirildiği bu analizde, beşli likert ölçeğinde, 240 örneklem grubundan elde edilen verilerden, maksimum olabilirlik tahmin yöntemiyle elde edilen uyum indekslerine ait çıktılar kullanılarak toplam veri ile uyumu değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri, IBM AMOS V 24 (Chicago, USA) programı kullanılarak test edilmiştir.

Şekil 2. AMOS, Duygusal Zekâ Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) Sonuçları (Standardize edilmiş)



CMIN=212,139; DF=100; p=,000; CMIN/DF=2,121, RMSEA=,068; GFI=,903; CFI=,933

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için ilk çalıştırılan duygusal zekâ ölçeğine ait modelin uyum iyiliği değerlerinin istatistiksel kabul edilen eşik değerler içerisinde olduğu görülmüş (Gürbüz & Şahin, 2018, 345) ve ölçüm modeli doğrulanmıştır. Çalışanların duygusal zekâ Model uyum iyiliği değerlerine bakıldığında: CMIN=212,139; DF= 100; $p < 0.0001$ CMIN/DF (Ki-karenin serbestlik derecesine oranı) = 2,121; RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü) = ,068; GFI (uyum iyiliği indeksi) =0,903; CFI (Karşılaştırılmalı uyum indeksi) =0,933 olarak elde edilmiştir (Şekil 2). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum kriterleri kabul edilen sınırlar (CMIN/DF<5; RMSEA<0,08; CFI>0,90; GFI>0,90) içinde kaldığı için modifikasyon indekslerine bakılarak faktörler arasında herhangi bir kovaryans bağlantısı yapılmamıştır. Bununla beraber, AÖD ve iş performansı ölçekleri için, aynı yöntemle yapılan ölçüm modellerinde birinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve elde edilen uyum değerlerine bakıldığında kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadıkları görülmüştür. Her iki

ölçeğin model ölçümlerinde modifikasyon indeksleri incelenmiş ve algılanan örgütsel destek model ölçümünde dört ifade arasında; iş performansı model ölçümünde ise üç ifade arasında kovaryans yapı oluşturulmuş ve model yeniden çözümlendiğinde elde edilen yeni değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Yapı modellerinin istenilen sınırlar içinde çözümlenip incelendiğinde, duygusal zekâ üzerine en çok etki ($\beta=0,87$) eden ifadenin " İç motivasyonum yüksektir" ve en az etkileyenin ($\beta=0,41$) de " Diğer insanların duyguları ve hisleri konusunda çok hassasımdır " ifadeleri olmuştur. Bir başka ifadeyle içsel motivasyonu yüksek çalışanların duygu kullanımında daha istekli olduğu ve duygusal zekâ durumlarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. AÖD' ye en fazla etki ($\beta=0,82$) eden ifade " Çalıştığım işletmeden ayrılmaya karar versem, iş yerim kalmam için beni ikna etmeye çalışır" ve en az etkileyenin ($\beta=0,15$) ' de "Çalıştığım işletmenin çıkarları için aldığım sorumluluklara değer verilir" ifadesidir. İş performansına en fazla etki ($\beta=0,92$) eden ifadenin " Görevlerimi beklendiği biçimde yürüterek, işin tamamında iyi performans gösteririm" ve en az etkileyenin de ($\beta=0,26$) " İş ile ilgili bütün görevlerde uzmanlığımı gösteririm." ifadesinin olduğu belirlenmiştir. Her üç ölçeğin uyum iyiliği değerleri Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Doğrulayıcı Uyum İndeksleri

Ölçekler	İfade sayısı	Boyut sayısı	CMIN	CMIN/DF	RMSEA	GFI	CFI	p
Duygusal Zekâ	16	4	212,139	2,121	0,068	0,903	0,933	<0,0001
Algılanan Örgütsel Destek	10	1	72,286	2,493	0,079	0,941	0,948	<0,0001
İş Performansı	9	1	33,476	2,232	0,072	0,967	0,976	<0,005

4.3. Araştırmanın Değişkenlerinin Ortalama, Korelasyon Değerleri ve Güvenirlilik

Ölçeklerin Türkçe uyarlaması sırasında yapılan analizlerde, duygusal zekâ ölçeğinin güvenirlilik testi sonucunda Cronbach Alfa değeri 0,846 olarak bulunmuştur (İşler & Atilla, 2013, s.194); algılanan örgütsel destek ölçeğinin güvenirlilik testi sonucunda Cronbach Alfa değeri 0,88 olarak bulunmuştur (Turunç & Avcı, 2015, s. 52); iş performansı ölçeğinin güvenirlilik testi sonucunda Cronbach Alfa değeri 0,927 olarak bulunmuştur (Erkmen vd., 2016, s. 400). Gerçekleştirdiğimiz araştırma için yapılan analizler sonucunda ise, duygusal zekâ ölçeği Cronbach Alfa değeri 0,870; algılanan örgütsel destek ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0,783; iş performansı ölçeği Cronbach Alfa değeri 0,768 olarak bulunmuştur. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama değerleri, standart sapmaları, değişkenler arasındaki çoklu Pearson korelasyon ve Cronbach alfa güvenirlilik değerlerine yönelik bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Her bir değişkenin ortalama değerlerinin 3'ün üstünde olması, olumlu yöndeki değerlendirmelere işaret etmektedir. Bu çerçevede, sigorta şirketinde çalışanların duygusal zekâ becerilerini davranışlarına yansıtma tutumlarının olumlu yönde olduğu (Ortalama (\bar{x}): 3,99; SS (σ): 0,44) görülmektedir. Bununla beraber, iş performansı [\bar{x} : 3,77; SS (σ): 0,50] ve AÖD [\bar{x} : 3,94; SS (σ): 0,50]'nin de 3'ün üstünde ortalama değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Her üç değişkenin de beklenen olumlu değerlere sahip olmaları, güven ve karşılıklı ilişkinin ön planda tutulduğu sektörlerin içinde önemli bir paya sahip sigorta sektöründe, çalışan duygularının kontrolü, geliştirilmesi ve aynı zamanda bu yönde desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.

Ayrıca, çoğu araştırmada anket formunda yer alan ölçek sorularının bir arada aynı form üzerinde bulunması ve bunların aynı zaman içinde, benzer yöntemle, aynı kişilere uygulanması sonucunda benzer yanıtlar alınmasına bağlı olarak ortak yöntem varyansı (yanlılığı) denilen ölçümleme hatasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada da söz konusu olabilecek ortak yöntem varyansı'nın etkilerini ortadan kaldırmak için ölçek ifadeleri Harman'ın tek faktör analizi yaklaşımıyla test edilmiştir. Bu yöntemle analizi gerçekleştirilen tek faktörün hesaplanan varyansı %50 üzerinde ise ölçeğin ortak yöntemin varyansının etkisinin altında olduğuna karar verilir. Şayet %50'nin altında ise ideal varyansın olduğu kabul edilir (Çizel vd., 2020, s.9; Özyılmaz & Eser, 2013, s. 501). Bu bağlamda SPSS' de yapılan analiz sonucunda varyans oranı %23,318 olarak bulunmuş ve ortak yöntem varyansının etkisi altında olmadığı görülmüştür

Tablo 5. Değişkenlere İlişkin Ortama, Korelasyon ve Güvenirlilik değerleri

Değişkenler	Ortalama (\bar{x})	Standart sapma (σ)	Cronbach's İfade			Alpha	İfade adedi	Çarpıklık	Basıklık
			1	2	3				
1 Duygusal Zekâ	3,99	0,44	1			0,870	16	-0,493	0,815
2 Algılanan Örgütsel Destek	3,77	0,50	0,438**	1		0,783	10	-0,378	0,587
3 İş Performansı	3,94	0,50	0,492**	0,631**	1	0,768	9	0,089	-0,246

**Korelasyon $p < 0,001$ seviyesinde anlamlıdır (2-Yönlü).

Araştırma çerçevesinde kullanılan duygusal zekâ, algılanan örgütsel destek ve iş performansı değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır (Tablo 5). Ayrıca, her üç ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5' te gösterilmiş olup, verilerin normal dağılımda olduğu (Tabachnick, Fidell, 2001) ve böylece regresyon analiz şartlarının sağlandığı görülmüştür. Duygusal zekâ ve algılanan örgütsel destek arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,438$) ve anlamlı ($p < 0,001$) bir ilişki bulunmuştur. Böylece katılımcıların duygusal zekâ ve algılanan örgütsel destek davranışları orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstererek birlikte artmaktadır. Duygusal zekâ ve iş performansı arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,492$) ve anlamlı ($p < 0,001$) bir ilişki bulunmuştur. Yani katılımcıların duygusal zekâ

ve iş performans davranışları, orta düzeyde anlamlı bir ilişki çerçevesinde birlikte artmaktadır. Algılanan örgütsel destek ve iş performansı davranışları arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,631$) ve anlamlı ($p<0,001$) bir ilişki bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek ile iş performansı arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğunu açıklayan pek çok çalışma görülmüştür (Armeli vd., 1998, s.296; Eisenberger vd., 1986, s.506; Eisenberger vd., 1990, s.53) yaptıkları çalışmada, AÖD ve iş performansı arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna benzer şekilde Riggle vd., (2009, s. 1027) da yaptıkları meta-analizde yine aynı ilişki bulunmuş ve her iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Böylece, yapılan araştırmada değişkenlerin korelasyon katsayılarının aldıkları değerlere göre; katılımcıların duygusal zekâ, algılanan örgütsel destek ve iş performansı durumlarında, orta düzeyde ($0.3<r<0.7$) pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 262). Bu ilişki düzeylerinde, daha önce yapılan çalışmalarda da yer alan bulgulara göre çalışanlar, kurumlarının kendi yeteneklerine verdiği destekle, örgüt üyeliğinin önemli ve değerli olduğunu hissettirmeleri, kuruma fayda sağlamak için iş performanslarını daha da artırmayı motive eden bir katkı sağlayacağına işaret eder (Arshadi & Hayavi, 2013, s. 739).

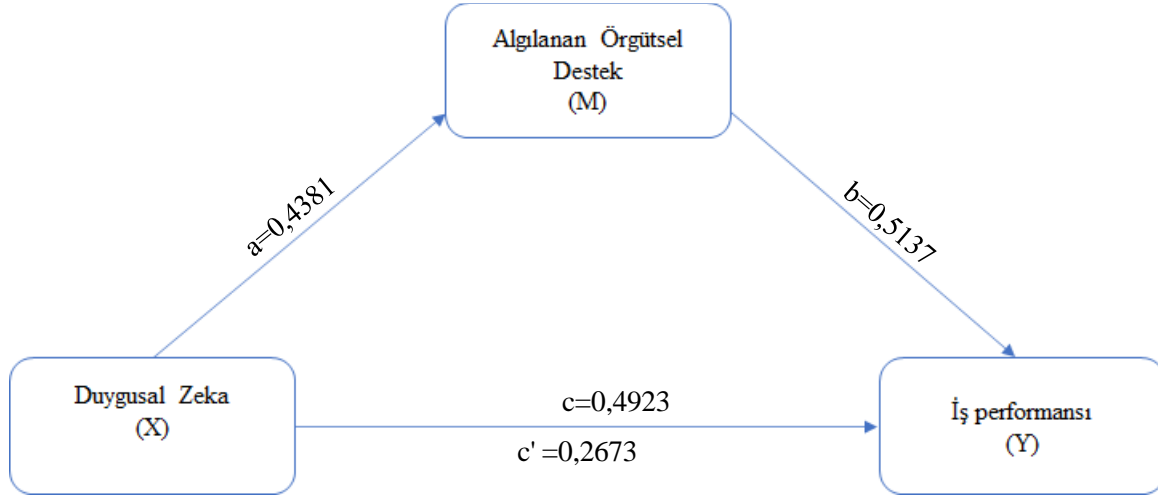
4.4. Araştırmanın Hipotezlerinin Test Edilmesi

Aracılık etkisinin test edilmesi için, nedensel adımlar yaklaşımını benimseyen Baron ve Kenny (1986, s. 1176) tarafından önerilen birtakım şartların bulunmasına ihtiyaç vardır. Bu şartlar;

- Bağımsız değişkenin (X=duygusal zekâ), hem bağımlı değişken (Y=iş performansı), hem de aracı değişken (M=algılanan örgütsel destek) üzerinde anlamlı bir etkisi olması,
- Bağımsız değişken (X) ile aracı değişken (M), birlikte regresyon analizine dahil edildiğinde aracı değişken (M), bağımlı değişkeni (Y) etkilediğinde, bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki anlamlı etkisinin olması ve bu çerçevede, X' in, Y üzerindeki anlamlılık etkisi ortadan kalkıyorsa tam aracılık etkisi, şayet anlamlı ilişkisi ortadan kalkmıyor, ancak zayıflamış bir şekilde devam ediyorsa kısmi aracılık etkisi meydana gelmektedir.

Bu şartlar doğrultusunda, aracılık etkisinin test edilmesi için (Hayes, 2013) tarafından geliştirilen ve SPSS programına yüklenen Process v4.0 sürümü kullanılmıştır. Process sürümünün tercih edilmesinin nedeni, Baron ve Kenny (1986)'nin önerdiği şartların aracılık analizindeki direkt ve dolaylı etki değerlerinin tek bir işlemle sonuçlandırarak bu analizi kolaylaştırmasıdır (Çimşir & Akdoğan, 2019,s.119). Araştırmamızda aracı etkisinin testinde SPSS tabanlı PROCESS eklentisi, Model 4 kullanılmıştır. Bu nedenle 5000 rassal örneklem alınan bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

Şekil 3. Araştırma Model Sonuçları



Baron ve Kenny (1986)' in belirttiği koşullar çerçevesinde gerçekleştirilen analiz bulguları, Şekil 3: ve Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ, Algılanan Örgütsel Destek, İş Performansı İlişkileri

Regresyon Analiz Sonuçları							Model Özeti	
BLD	BSD	β	Sh	p	LLCI	ULCI	p	R ²
M	X	0,4381	0,0414	0,0000***	0,2229	0,3932	0,0000***	0,1919
Y	X	0,2673	0,0345	0,0000***	0,1049	0,2407	0,0000***	0,4556
	M	0,5137	0,0485	0,0000***	0,3715	0,5624		
Y	X	0,4923	0,0365	0,0000***	0,2464	0,3901	0,0000***	0,2424

BLD: Bağımlı değişken, **BSD:** Bağımsız değişken, **X:** Duygusal Zekâ, **M:** Algılanan Örgütsel Destek, **Y:** İş Performansı, **LLCI:** Güven aralığı alt limiti, **ULCI:** Güven aralığı üst limiti, *** $p < 0,0001$,

β : Standardize edilmiş katsayı

Baron ve Kenny (1986) belirttiği aracı değişken testinin yapılabilmesi için gereken ilişkilerden ilki olan bağımsız değişkenin (X), aracı değişkeni (M) doğrudan etkilemesi şartı model kapsamında analiz edilmiştir. Buna göre, duygusal zekâ algılanan örgütsel desteği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0,0001$) ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür ($\beta = 0,4381$, %95 CI [0,0229, 0,3932]). Bu bağlamda, duygusal zekâdan algılanan örgütsel destek değişkenine giden yol katsayısının (a yolu) 0,4381 olduğunu, yani duygusal zekâdaki bir birimlik artışın algılanan örgütsel destek puanlarında 0,4381 birimlik bir artışa neden olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca analiz sonucunda, duygusal zekânın, algılanan örgütsel destek üzerindeki değişimin yaklaşık

%19'unu ($R^2=0,1919$) açıklamakta olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada test edilmek üzere ileri sürülen H_1 hipotezi doğrulanmıştır.

İkinci aşamada, aracı değişken (M) ile bağımsız değişken (X)' in, sonuç değişkeni olan iş performansı (Y) üzerinde birlikte etkisinin ne olduğu analiz edilmiştir. Buna göre duygusal zekâdan, iş performansına uzanan (c' yolu) dolaylı etkinin anlamlı olması gerekmektedir. Analiz sonucunda duygusal zekânın iş performansını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p<0,0001$) ve olumlu yönde ($\beta= 0,2673$, %95 CI [0,1049, 0,2407]) etkilerken, algılanan örgütsel desteğin de iş performansını (b yolu) anlamlı düzeyde ($p<0,0001$) ve olumlu yönde etkilediği görülmüştür ($\beta=0,5137$, %95 CI [0,3715-0,5624]). Beta değerinin anlamlı olduğu hem p değerinin 0,0001'den küçük olmasından hem de (CI) güven aralığına ait değerlerin 0 (sıfır) değerini içermemesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca analiz sonucunda, duygusal zekâ ile algılanan örgütsel destek birlikte, iş performansı üzerindeki değişimin yaklaşık %46'sını ($R^2=0,4556$) karşıladığını açıklamaktadır.

Üçüncü aşamada ise, aracı değişkenin (M) olmadığı, duygusal zekâ (X)' in, iş performansı üzerindeki etkisini yani toplam etkiyi gösteren analiz yapılmıştır. Buna göre, algılanan örgütsel desteğin olmadığı durumda duygusal zekânın, iş performansı üzerinde (c yolu) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p<0,0001$) ve olumlu yönde ($\beta= 0,4923$, %95 CI [0,2464-0,3901]) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca analiz sonucunda duygusal zekânın, iş performansı üzerindeki değişimin yaklaşık %25'ini ($R^2 = 0,2424$) açıklamaktadır. Yapılan bu analizler sonucunda, araştırma için test edilmek üzere ileri sürülen H_2 ve H_3 hipotezleri doğrulanmıştır.

Analizlerin en önemli aşamasını oluşturan dördüncü aşamada bağımsız değişken olan duygusal zekânın, aracı değişken olan algılanan örgütsel destek aracılığıyla iş performansı üzerindeki dolaylı etkisinde (c' yolu) regresyon katsayısı ($\beta= 0,2673$) belirlenmiştir. Bununla beraber duygusal zekânın iş performansı üzerindeki toplam etkisine (c yolu) bakıldığında ise regresyon katsayısının ($\beta= 0,4923$) olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Toplam, Doğrudan ve Dolaylı (Aracılık) Etkileri

	β	LLCI	ULCI
Toplam Etki (X-Y)	0,4923***	0,2464	0,3901
Doğrudan Etki (X-Y)	0,2673***	0,1049	0,2407
Dolaylı (Aracı) Etki (X-M-Y)	0,2250***	LLCI=0,1482	ULCI=0,3034

*** $p<0,0001$

Bu açıklamalar doğrultusunda, Baron ve Kenny' nin (1986) açıklamasıyla uyumlu olarak aracı değişken (M) modele eklendiğinde bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki doğrudan etkisi olarak da adlandırılan bu katsayının (c') istatistiksel olarak anlamlı kalmakla birlikte, Şekil 3 ve Tablo 7' de görüldüğü üzere bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerindeki doğrudan etkisinde (c yolu) 0,4923 olan β etkisi, algılanan örgütsel desteğin dahil edilmesiyle ($a*b$) 0,225 azalarak $\beta=0,2673$ katsayısına (c' yolu) düşmüştür (Muller, Prado, vd., 2014, s.9). Buna göre, duygusal zekânın iş performansı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu böylece, algılanan örgütsel desteğin duygusal zekâ ile iş performansı arasındaki ilişkiye

aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca, Bootstrap testi sonuçlarına göre hızlandırılmış güven aralığı içinde 0 (sıfır) katsayısı bulunmamaktadır (%95 CI [0,1482, 0,3034]). Bu analizler sonucunda, H₄ hipotezi doğrulanmış olup, duygusal zekânın, iş performansı üzerinde algılanan örgütsel desteğin kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlişkisel müşteri hizmetinin ön plana alındığı ve karşılıklı güvenin müşteri memnuniyetinde önemli bir role sahip olduğu sigorta sektöründe, çalışanların duygusal zeka durumunun iş performansına olan etkisinin ne olduğu ve algılanan örgütsel desteğin duygusal zeka ile iş performansı arasındaki ilişkide aracılık rolünün olup olmadığının bulunması amacıyla yapılan bu çalışmada; duygusal zekanın iş performansını ve algılanan örgütsel desteği etkilediği, bununla birlikte algılanan örgütsel desteğin aracılık etkisiyle iş performansını kısmi olarak artırdığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışanlar sigortacılık işlemlerini gerçekleştirirken sahip oldukları duygusal zekâ becerileriyle, hizmet verme ilişkisinde olduğu kişilere karşı iş yapma performansını artırabilmektedirler. Bu performansın oluşmasında çalışanlar; kurumun hissettirdiği destek, güven, ödüllendirme, saygı gibi davranış ve uygulamalardan etkilenmektedirler. Böylece, literatürle uyumlu olarak çalışanların kurumlarından algıladığı desteğe karşılık olarak kurumsal hedefleri gerçekleştirme konusunda tutum gösterdiği ve sorumluluk bilincini artırdığı görülmüştür (Eisenberger vd., 1986, s.501; Riggie vd., 2009, s.1029; Kurtessis vd., 2017, s.21).

Elde edilen bulgularda, duygusal zekânın iş performansı üzerinde tek başına olumlu bir etkiye sahipken, algılanan örgütsel desteğin aracı etkisiyle de iş performansında artış gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu çalışmada duygusal zekâ düzeyi daha yüksek olan çalışanlarda, bu durumun iş performanslarını nasıl etkilediği belirlenmiştir. Kuruluşlar, yüksek performanslı işgücünü sağlayan insan sermayesinin geliştirilmesinde duygusal zekanın önemli rolünü kabul etmelidir. Bu kapsamda, Edizler (2010, s. 2982)' in insan kaynakları yönetiminde duygusal zekâ ölçümü ile ilgili yaptığı çalışmada, çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin kendi aralarında farklılığı etkileyen bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Böylece, çalışanların ilişkisel düzeyde pozitif duygusal durumlarının gerek iş çevresinde gerekse örgüt içinde daha başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve bunun da, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bununla beraber, önceki çalışmalarda, duygusal zekaya sahip çalışanların üstlendikleri görev ve sorumluluklarıyla duygularını ilişkilendirme ve düzenleme konusunda uzman olduğu ve bu nedenle işteki gereksinimleri üzerinde daha fazla güven ve kontrol sağlayarak kendi performanslarını artırabildikleri doğrulanmıştır (Salovey & Mayer, 1990, s. 198). Bu çerçevede, çalışmadan elde edilen bulgulara göre, duygusal zekâsı yüksek olan sigorta şirketi çalışanları duygusal zekâ becerilerini davranışlarına olumlu yönde yansıtmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek bir çalışanın, örgütün destekleyici davranışını da algıladığında (Van Droogenbroeck vd., 2014, s. 99) iş performansının da arttığı yapılan çalışmamızda doğrulanmıştır. Duygusal zekâsı yüksek bir çalışan, üst düzey bir performansa ulaşması için, çalıştığı kurumun desteğinin önemli olduğunu düşünmektedir. Başka bir deyişle, işini başarılı bir şekilde gerçekleştirmede duygularını doğru bir biçimde kontrol etme potansiyeline sahip olan çalışanlar iyi bir performans gösterme eğiliminde olmaktadır. Bu süreç, çalıştıkları kurumun kendilerini örgütsel kaynaklarla desteklediğini hissettiklerinde daha da etkin hale gelerek, çalışanların daha üst düzey bir performans gösterme doğrultusunda

motive olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada algılanan örgütsel destek ve iş performansı davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinde orta düzeyde pozitif ($r=0,631$) ve anlamlı ($p<0,001$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, örgütsel destek açısından daha yüksek olarak algılanan firmaların, yalnızca işlerinden daha memnun değil, aynı zamanda bu durumu iş performanslarına yansıttığına işaret eden Riggle vd., (2009, s. 1029)' nin yaptıkları meta-analiz çalışmasıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, örgütleri tarafından iyi desteklendiğini hisseden çalışanların, daha düşük algılanan örgütsel destek seviyelerinde bulunanlara göre, kendinden beklenenin üstünde performans sergiledikleri görülmüştür (Shore & Wayne, 1993, s.775). Örgütsel desteğin kavramlarından birisi olan yönetici desteği, çalışanın işinde iyi olması sonucu başarılı bir görev performansı göstermesinin, ödüllendirme ve takdir etme yoluyla desteklenmesi anlamına gelip, çalışanların örgütsel desteğe ilişkin algılarını geliştirmeleri bakımından önemlidir. Bununla beraber maddi ödüllerin dışında, yöneticiler çalışanlarını maddi olmayan ödüller vererek takdir ederler (Akhtar, 2017, s. 6). Bu araştırmadaki mevcut bulgular, algılanan örgütsel desteğin çalışanların başarılarına yardımcı olmak için, gerekli kaynakları sağlamak amacıyla kuruluşun ne kadar istekli olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, başarı ihtiyaçları yüksek olan çalışanların gösterdikleri çaba ve üstün performanslarının kurumları tarafından tanınacağına ve ödüllendirileceğine olan alguları güçlendikçe, bağlılıkları ve dolayısıyla performanslarının önemli ölçüde artacağı sonucuyla örtüşmektedir (Chang vd., 2019, s.257)

Mevcut araştırma, duygusal zekanın iş performansına etkisinde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, kurumların çalışanlarına duygusal zekalarını nasıl geliştirecekleri ve iş süreçlerinde nasıl kullanacakları konusunda bir düzenleme içinde bulunmaları gerekliliğine dikkat çekmekte, iş yerinde duygusal zekanın geliştirilmesine yönelik eğitimlere istekli olmaları ve yer vermelerinin önemi vurgulanmaktadır. Böylece kendi ve başkalarının duygularını tanımlayabilme, kendi ve başkalarının duygularını düzenleyebilme, örgütsel hedeflere ulaşmak için duygularını kullanabilme becerilerini kazanmış olacaklardır. Sonuç olarak duygusal zekalarını kullanma becerisi yüksek olan çalışanlar, çalıştıkları kurumun desteğini hissettiklerinde daha yüksek performans göstermiş olacaktır. Bu durum, çalışanların performans sürekliliği için bir kazanım olmasının yanı sıra kurum başarısı, itibarı ve kurumsal sürdürülebilirliği için de önemli stratejik bir rekabet gücü haline gelecektir (Kapusuz, 2019, s.233). Ayrıca, kurumun insan kaynakları yönetimi sistemlerinin duygusal zekâsı yüksek olan potansiyel iş gücünün istihdamına öncelik vermesi (Gül, 2014, s.46), bu özellikteki insan sermayesini doğru iş ve göreve yerleştirmesi, başarıları doğrultusunda ödüllendirmesi ve kariyer gelişimlerine destek vermesi de göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur (Edizler, 2010, s.2976). Destekleyici örgüt algısını oluşturacak bir kurum kültürü geliştirilmesinin ve bu anlamda katılımcı bir yönetim anlayışı oluşturmanın, yöneticilerin bilinçlendirilmesinin, kurumsal süreç ve uygulamaların bu destekleyici kültüre uyumlu hale getirilmesinin de önemi göz ardı edilmemelidir. Kuruluşlar, yüksek performanslı bir işgücü için insan sermayesinin geliştirilmesinde duygusal zekanın önemli bir rolü olduğunu kabul etmektedir (Mohamad & Jais, 2016, s.680). Bu nedenle örgüt içinde yöneticilerin ve çalışanların duygusal yetkinliklerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Duygusal zekanın iş performansı üzerindeki etkisine ilişkin yeteri kadar çalışma olmasına karşın, algılanan örgütsel desteğin bu iki değişken arasındaki aracılık rolünü inceleyen

araştırmaya ulaşamamıştır. Bu çalışmada kullanılan değişkenlerle yapılan çalışmalar sadece sigorta sektöründe değil, diğer sektörlerde yapılarak genişletilmeli ve böylece sektörel farklılıklar analiz edilmelidir. Örgütsel desteğin yanı sıra, örgüt kültürü, katılımcı yönetim anlayışı, örgüte güven, dönüşümcü liderlik, otantik liderlik, örgütsel adalet gibi değişkenler de ileride gerçekleştirilecek araştırma modellerinde dikkate alınabilir. Ayrıca, gelecekte yapılması düşünülen araştırmalarda, duygusal zekanın çalışan iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi diğer bazı bireysel ve örgütsel sonuçlarla ilişkisinde aracı bir değişken olarak duygusal emeğin rolü de araştırılabilir. Bununla beraber, hizmet işletmelerinde dışadönüklük ve uyumluluk gibi kişilik faktörlerinin duygusal zekâ, çalışan iş performansı ve müşteri memnuniyeti ile ilişkisinin araştırılması önerilebilir. Bu çalışmada, duygusal zekâ ile iş performansı ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin rolü değerlendirilirken kolayda örnekleme kullanılarak, pandeminin etkisiyle daha kısıtlı bir örneklem çerçevesinde analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni olarak İstanbul'daki sigorta şirketleri genel müdürlüğünde çalışanlar dikkate alınmıştır. Bu nedenle örneklem sayısı artırılarak daha kapsamlı bir çalışmanın yapılması sağlanabilir. Ayrıca, araştırmanın hizmet ağırlıklı benzeri bir sektör olan bankacılık alanında yapılması, bulguların karşılaştırılma ve yorumlanması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma örnekleme ulaşılmasında, ülke genelinde yaşanan pandemi koşulları yeterli ölçüde katılımcıya ulaşmada bir kısıt oluşturmuştur. Daha fazla kişiye ulaşma çabası araştırmanın zaman kısıtıyla da sınırlanmıştır. Böylece, anket uygulaması sadece online çevrimiçi olarak yapılabilmektedir. Daha uygun koşullarda, kurum içi yüz yüze görüşmeler yapılarak katılımcı sayısında artış sağlanabileceği beklenebilir. Bununla beraber, bu çalışma sadece sigorta sektöründe bulunan şirketlerin genel müdürlüklerindeki çalışanları kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları sektöre yönelik genelleme yapmaktan ziyade çalışmaya katılan ve bu sektörü temsil eden örneklem grubu ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar için, şirkete bağlı değişik illerde bulunan bölge müdürlüklerinde ve aynı zamanda sektörün dağıtım kanalı olarak kullandığı sigorta satış noktalarındaki (acente ve broker) çalışanlar da araştırma kapsamına dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in rganizations: A Conceptualisation. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(2), 209-224. <https://psycnet.apa.org/record/1999-05491-005>
- Akhtar, W., Ghufuran, H., Husnain, M., & Shahid, A. (2017). The effect of emotional intelligence on employee's job performance: The moderating role of perceived organizational support. *Journal of Accounting & Marketing*, 6(3), 2-8. <https://doi.org/10.4172/2168-9601.1000243>

- Annakkaya, e. E., & Baskan, G.A. (2021). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek, psikolojik sermaye ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 1835-1853. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/70996/1115841>
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P. & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: *The moderating influence of socioemotional needs*. *Journal of Applied Psychology*, 83, 288–297. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.288>
- Armstrong-Stassen, M., & Ursel, N. D. (2009). Perceived organizational support, career satisfaction, and the retention of older workers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 82(1), 201-220. <https://doi.org/10.1348/096317908X288838>
- Arshadi, N., & Hayavi, G. (2013). The effect of perceived organizational support on affective commitment and job performance: mediating role of OBSE. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 739-743. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.637>
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human relations*, 48(2), 97-125. <https://doi.org/10.1177/001872679504800201>
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986), The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6),1173-1182. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.2326&rep=rep1&type=pdf>
- Bustaman, H. A., Zubir, A. M., Mohamad, W. M. F. W., & Ramzi, M. I. (2020). The effectiveness of emotional intelligence influence on job performance moderated by perceived organizational support from the shift employee perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(2), 452–464. https://hrmars.com/papers_submitted/6943/The_Effectiveness_of_Emotional_Intelligence_Influence_on_Job_Performance_Moderated_by_Perceived_Organizational_Support_from_the_Shift_Employee_Perspective.pdf
- Caesens, G., Stinglhamber, F., Demoulin, S., & De Wilde, M. (2017). Perceived organizational support and employees' well-being: The mediating role of organizational dehumanization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1319817>
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, 18(8), 788-813. <https://doi.org/10.1108/02683940310511881>
- Chang, W. C., Wu, C. H., & Weng, L. C. (2019). The effect of perceived organizational support on work engagement and performance: A Study of international assignees. In *Cross-Cultural Business Conference*, 313. https://www.researchgate.net/profile/Martina-Gaisch/publication/333480972_Proceedings_of_Cross-cultural_Business_Conference_2019/links/5cefc9d4585153c3da63659/Proceedings-of-Cross-cultural-Business-Conference-2019.pdf#page=314

- Çimşir, E., & Akdoğan, R. (2019). Yalnızlık ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkide kendini saklamanın aracı rolü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 9(1), 111–128. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520833>.
- Çizel, B. Selçuk, O. & Atabay E. (2020). Ortak yöntem yanlılığı üzerine sistematik bir yazın taraması. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 7-18. <https://doi.org/10.17123/atad.713552>
- Demirer, M. C., & Polatçı, S. (2019). Örgütsel-sosyal destek ile duygusal zekânın iş ve yaşam tatmini üzerine etkisi 1. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2),381-399. <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/WRDJH?s=nevuw%2FaY%2B%2FowHt28BTONiSHGfwE%3D>
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/145948>
- Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde duygusal zekâ ölçüm ve modelleri. *Journal of Yasar University*, 18(5), 2970-2984. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-039a55d2-9b1f.pdf>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of applied psychology*, 75(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12318-000>
- Erkmen T., Bozkurt, S., & Yiğit, B. (2016). Yönetim ve organizasyon. IV. *Örgütsel Davranış Kongresi, Bildiriler Kitabı*.
- Erkmen, T. (2019). *Değişim yönetiminde duygusal zeka ve iletişim*. Yönetim ve davranış. Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
- Giao, H. N. K., Vuong, B. N., Huan, D. D., Tushar, H., & Quan, T. N. (2020). The effect of emotional intelligence on turnover intention and the moderating role of perceived organizational support: Evidence from the banking industry of Vietnam. *Sustainability*, 12(5),1857(1-26) <https://doi.org/10.3390/su12051857>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person–organization fit and contextual performance: Do shared values matter. *Journal of vocational behavior*, 55(2), 254-275. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1682>

- Guan, X., Sun, T., Hou, Y., Zhao, L., Luan, Y. Z., & Fan, L. H. (2014). The relationship between job performance and perceived organizational support in faculty members at Chinese universities: a questionnaire survey. *BMC medical education*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-50>
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2). https://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf
- Gül, H. İnce, M. & Korkmaz, O. (2014). Çalışma yaşamında duygusal zekâ ve bireylerin duygusal zeka düzeylerini kullanabilme becerileri üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 30-49.
- Günsel, A., Akgün, A. E., & Keskin, H. (2010). Duygusal zeka takım öğrenmesi ilişkisi: yazılım geliştirme takımları üzerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 117-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/2700/35600>
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151920>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, D., & Aydın, G. (2021). Covid-19 döneminde uzaktan çalışma sisteminde iş performansını etkileyen faktörler: Banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 128-133. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1957400>
- Hayes, A. F. (2013). *An Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. Guilford Yayınları.
- Izard, E. C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249-257. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>
- İşler, D. B., & Atilla, G. (2013). Duygusal zekâ ve dürtüsel satın alma davranışı ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(26), 180-206. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susead/issue/28408/302265>
- Kapusuz, A. G. (2019). İş hayatında duygusal zekâ perspektifinden örgütsel sosyalleşme süreci. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 231-245. <https://doi.org/10.33206/mjss.518971>
- Kılıç, S., Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13686/165629>
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854-1884. <https://doi.org/10.1177/01492063155755541907>

- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Mohamad, M., & Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674-682. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00083-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00083-6)
- Moon, T. W., & Hur, W. M. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(8), 1087-1096. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.8.1087>
- Mujanah, S., Wahyurini, I., & Murgianto, M. (2019). The effect of perceived organizational support, self-efficacy, emotional intelligence on employee performance with interpersonal communication as intervening variable. *Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems*, 11(05), 612-622. shorturl.at/ruCEW
- Muller Prado, P. H., Korelo, J. C., & Lucena da Silva, D. M. (2014). Mediation, moderation and conditional process analysis. *REMark: Revista Brasileira de Marketing*, 13(4), 4-24 www.shorturl.at/bLX09
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Özyılmaz, A & Eser, S. (2013). 21. Uluslararası yönetim ve organizasyon kongre bildiriler el kitabı. *Nobel akademik yayıncılık*, 500-508. https://www.academia.edu/35254884/ORTAK_METOD_VARYANSI_NED%C4%B0R_NASIL_KONTROL_ED%C4%B0LEB%C4%B0L%C4%B0R_pdf
- Rathi, N. (2014). Impact of emotional intelligence and emotional labor on organizational outcomes in service organizations: a conceptual model. *South Asian Journal of Management*, 21(4), 54-71. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=65527574-7341-4dbc-861a-5848bae71801%40redis>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of business research*, 62(10), 1027-1030. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.05.003>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational

- support. *Journal of applied psychology*, 78(5), 774-780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.5.774>
- Sohn, H. K., & Lee, T. J. (2012). Relationship between HEXACO personality factors and emotional labour of service providers in the tourism industry. *Tourism Management*, 33(1), 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.02.010>
- Stamper, C. L., & Johlke, M. C. (2003). The impact of perceived organizational support on the relationship between boundary spanner role stress and work outcomes. *Journal of Management*, 29(4), 569-588. https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00025-4
- Sy, T., Tram, S., & O'hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of vocational behavior*, 68(3), 461-473. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.10.003>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. 4th Edition. Allyn and Bacon.
- Tosun, B. (2020). Algılanan örgütsel destek ile algılanan iş performansı arasındaki ilişkide iş tatmininin aracı rolü. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 15(1), 541-555. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41563>
- Turuç, Ö., & Avcı, U. (2015). Algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: iş stresinin aracılık rolü. *Journal of Travel & Hospitality Management/Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 12(1). [file:///C:/Users/mehme/Downloads/soidmakale%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mehme/Downloads/soidmakale%20(2).pdf)
- Türker, A. (2016). Duygusal zeka ve duygusal emeğin satış performansına etkisi: acenta temsilcileri üzerine bir uygulama. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 18(1), 72-96. [doi: 10.4026/2148-9874.2016.0309.X](https://doi.org/10.4026/2148-9874.2016.0309.X)
- Türkiye Sigorta Birliği. (2021). <https://www.tsb.org.tr/tr/istatistikler>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43(99), 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Yeniçeri, T., Akgül, G., & Çinar, B. (2019). Duygusal zekânın hizmet odaklılık ve algılanan performans açısından değerlendirilmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(4). www.shorturl.at/GKL89
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. In *Leadership perspectives*. Routledge.



A Qualitative Study Inquiring Children's Views on Microbes During the Pandemics

Pandemi Sürecinde Çocukların Mikroplar Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bir Çalışma

Lugen Ceren Gunes^{1*}

Beyhan Ozge Yersel²

Ender Durualp³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Türkiye
Res. Assist., Ankara University, Turkey
lckiyani@ankara.edu.tr / lugencerenkiyan@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1923-4491>

² Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Türkiye
Lect., Baskent University, Turkey
bozgeyersel@baskent.edu.tr / b.ozge2626@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4736-1391>

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Ankara University, Turkey
durualp@ankara.edu.tr / endora2212@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6645-6815>

Makale geliş tarihi / First received : 28.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Authors' Contributions: Conceptualization: L.C.G., E.D.; Methodology: L.C.G., B.O.Y., E.D.; Formal analysis and investigation: L.C.G., B.O.Y., E.D.; Writing - original draft preparation: L.C.G., B.O.Y.; Writing - review and editing: E.D.; Resources: L.C.G., B.O.Y., E.D.; Supervision: E.D.
- 2- The authors have no conflict of interest to disclose.
- 3- The authors declared that this study has received no financial support.
- 4- Official permissions were obtained from the two university hospitals, where the research would be conducted. All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments or comparable ethical standards. The study was approved by the Health Sciences Ethics Sub-Committee of Ankara University (No: 12.05.2020/116).
- 5- This article complies with research and publication ethics.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 11%

Atıf bilgisi / Citation:

Gunes, L. C., Yersel, B.O., & Durualp, E. (2022). A qualitative study inquiring children's views on microbes during the pandemics. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 465-490.

ÖZ

Araştırma, beş-yedi yaşlarındaki çocukların pandemi sürecinde mikroplarla ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla fenomenolojik (olgubilim) desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu beş-yedi yaşlarındaki çocuklar ve anneleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Genel Bilgi Formu ve Çocuk Görüşme Formu ile çocukların çizdikleri resimler kullanılmıştır. Veriler, COVID-19 salgını nedeniyle telefon görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Araştırmada çocukların çoğunluğunun; mikropları küçük/minik şeyler olarak nitelendirdiği, mikropları mikroskop/büyüteç yardımıyla görebileceğini ifade ettiği, mikropların zararlı olduğunu, hastalık yaptığını, mikropların en çok dışarıda bulunduğunu ve yakın temas aracılığıyla bulaştığını söylediği, mikropları medya aracılığıyla öğrendiği, mikroplardan hijyen kurallarına uyarak korunabileceğini belirttiği ve koronavirüsü hasta yapan bir virüs olarak gördüğü bulunmuştur. Mikroplarla ilgili resim çizen çocukların; "mikrobun ne olduğu", "mikrobun zararları", "mikropların bulaş yolları" ve "mikroplardan korunma yolları"na ilişkin resimler çizdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler

Erken çocukluk, koronavirüs, mikrop, pandemi, resim

ABSTRACT

The study was carried out employing a phenomenological design to examine the views of children aged five to seven years about microbes during the pandemic. The sample of the study consisted of children aged five-seven and their mothers. The participating mothers and their children were selected through purposeful sampling method. The "General Information Form," "Child Interview Form," and the pictures drawn by the children were used as data collection tools. The data were collected via phone calls due to the COVID-19 pandemic. The data obtained in the research were analyzed with descriptive and content analysis methods. As a result of the relevant analyses, it was found that the majority of children described microbes as small/tiny things. According to them, microbes can only be seen with the help of a microscope/magnifier; microbes are harmful and the harm is to cause disease; mostly found outside and transmit through close contact; they have learned about microbes through the media; they can be protected from microbes by following hygiene rules; and the coronavirus is a virus that makes one sick. The participating children were found to draw pictures about "what the microbe is", "harms of microbes", "modes of transmission", "ways of protection from microbes".

Keywords

Early childhood, coronavirus, microbe, pandemic, picture

INTRODUCTION

Early childhood is a period between the ages of zero and eight of life, and this period is one of the critical periods in development. This period lays the foundation for a child's learning experiences, well-being and productivity later in life. During this period, children grow and develop faster than at any other time in their lives. Early interventions in this period will have a lasting effect on individuals' cognitive capacities, personalities and social behaviors (Bellamy, 2003; Bredekamp, 2015). Also, early childhood is a period when children's interests, such as observing, inquiring, and exploring the environment, gain importance. For this reason, science in early childhood is considered as a part of children's development and learning (Ceylan et al., 2015). One of the opportunities that will introduce science to children is to include science activities in early childhood education. Science education is rather advantageous in early childhood since it supports children's curiosity, provides opportunities for research and inquiry on nature, and enables children to ask questions about and get to know their environment (Unal & Akman, 2006). Microbe, one of the basic concepts in science education, is a general name given to beings that are too small to be seen with the naked eye and is an expression of many life forms with very different sizes and characteristics (Ural Keles, 2019). Views on microorganisms have been conceptualized since the 1950s, but still limited and negative views dominate (Simard, 2021). The concept of microbe can be interpreted in different ways by different age groups. In his study conducted with children with an average age of 12, Milandri (2004) found that 60% of the children focused on the harmfulness of microorganisms and that 25% expressed positive opinions about them. Byrne (2011) investigated the microorganism knowledge and understanding of seven, 11, and 14-year-old children and stated that some seven-year-old children could understand some complex events about microorganisms, so some issues related to microorganisms could be adapted to lower grades. However, the invisibility of microbes and three-six-year-old children's being in the "pre-operational stage" make it difficult for children to form a cognitive structure of microbes (Bayhan & Artan, 2007; Karadon & Sahin, 2010; Kurt, 2013). For this reason, it is critical developing curricula for children taking into account their ages and developmental levels. Accordingly, children are informed about microbes within the scope of self-care skills in early childhood curricula (MEB, 2013). Giordan (2015) found that 92% of children and 76% of adults describe microorganisms as dangerous, bad, deadly and harmful. Gray et al. (2020) emphasized the importance of reinforcing good hygiene practices and making it a habit, revealing the necessity of a video/cartoon-based entertainment-educational intervention for children.

Microbes are found in many places in daily life. Children unconsciously touch and step on the dirty places around them with their hands and feet/shoes while walking; thus, they infect their bodies and hair with dust and microbes. Moreover, they can unconsciously bring their dirty hands to their mouths and cause microbes to enter their bodies (Gul & Ozay Kose, 2020). It is essential to raise children's awareness by informing them about microbes to prevent infectious diseases in early childhood and to gain them cleaning habits. Cleaning is the primary rule in protecting the health and preventing diseases (Ceker & Toman, 2019). In early childhood, children are at much higher risk against infection and infectious diseases due to many reasons, such as touching almost everything, putting their hands to their mouths, being in close contact with other children, not having a fully developed immune system and a complete vaccination

(Akçay, 2016). The COVID-19 pandemic, spreading to almost anywhere in the world since March 2020, has caused dramatic changes in the lives of both adults and children and brought up issues related to pandemic and measures to be taken (Kurt Demirbas & Sevgili Kocak, 2020). Therefore, children should have accurate information about protection from microbes and diseases (Kaya et al., 2006; Turken & Kose, 2020). Drawing a picture is a method that relaxes children emotionally and can be more effective than verbal expressions in conveying their feelings, thoughts, fears and wishes (Şen Beytut et al., 2009). In a study, children showed distance, cleanliness, mask, curfew, not being able to go to school, using a computer at home in their pictures (Foster et al., 2020). Duban and Sen (2021), in their study to determine the perspectives of primary school first grade students (half-past six-seven years old) about the Coronavirus and its effects, it awareness has been reached.

When the literature is analyzed, although there are many studies on Coronavirus and COVID-19 in medicine, researches in educational sciences and social sciences are almost nonexistent. To fill this gap in the literature and to reveal the effects of the process, searches should be done in all branches of science. The group that needs to be provided with psychological support and increased psychological resilience primarily in the COVID-19 process is children (Caykuş & Mutlu Caykuş, 2020). It is difficult for preschool children to perceive and make sense of microbes, which are microscopic creatures that cannot be seen with the naked eye, because children in this period cannot make sense of abstract concepts in their cognitive development process. Learning the information that children have acquired about microbes and determining their perceptions about microbes during the pandemic days when children are exposed to news and conversations about microbes, they are in social isolation with the COVID-19 epidemic and their lives have changed, it is a light for both parents and experts to communicate with children about microbes. is thought to hold. When the relevant literature is examined, researches on the concept of microbe have been reached. It was observed that these studies were conducted with primary, secondary and high school children and adolescents, and there were no studies examining the views of preschool children about microbes. For this reason, determining the opinions of children between the ages of five and seven about microbes will guide families, experts, researchers and educators in increasing the knowledge level of children. The limitedness of the relevant literature and the fact that no study has been found in the literature to investigate the cognitive structures of children aged between five and seven years regarding the concept of microbe makes the results of this study important. In light of such a background, this study aimed to examine the views and pictures of children between five-seven years about microbes. It is thought that uncovering their views on microbes will be useful in increasing their knowledge and awareness and will also guide professionals working with children.

METHOD

This section presents the information about the research design, sample, limitation of the research, data collection tools, data collection process, ethical consideration of the research, and data analysis.

Research Design

The present study, which was conducted to examine the views of children between five-seven years on microbes and their pictures about microbes, was designed as a phenomenological

study. The qualitative research method is a method that uses an inductive approach where the researcher is allowed to get out of the data of the analysis categories as the study progresses and starts with specific observations (Mertens, 2019). The most common methods of data collection are document study, (non-) participant observations, semi-structured interviews and focus groups. For data analysis, field-notes and audio-recordings are transcribed into protocols and transcripts, and coded using qualitative data management software. Criteria such as checklists, reflexivity, sampling strategies, piloting, co-coding, member-checking and stakeholder involvement can be used to enhance and assess the quality of the research conducted. Using qualitative in addition to quantitative designs will equip us with better tools to address a greater range of research problems, and to fill in blind spots in current neurological research and practice. Qualitative research can be defined as the study of the nature of phenomena and is especially appropriate for answering questions of why something is (not) observed, assessing complex multi-component interventions, and focussing on intervention improvement (Busetto et al., 2020). Phenomenology seeks answers to the question "What is truth?" by drawing attention to situations that one is aware of but does not have in-depth knowledge. In phenomenology, researchers are concerned with the participants' personal experiences and examine the individuals' perceptions and the meanings they attribute to the events (Akturan & Esen, 2008). The phenomenon discussed in this study can be uttered as "the views of children between five-seven years on microbes."

Sample

The sample of the study consisted of 37 children aged five to seven years and their mothers, who were selected with the snowball sampling method. It was found that 51.4% of the participating children were five years, 62.2% were females, 40.5% had been attending pre-school education for two years, and 43.2% had a sibling. The majority of the mothers in the study were also discovered to be university graduates, to be employed, and to have a nuclear family. It was determined that not all working mothers (n = 27) stopped going to work, but only fathers (n = 13) continued to work during the social isolation process.

Limitation of the Research

The research is limited to children between the ages of five and seven and their mothers, the answers given by the mothers to the "General Information Form" and the children to the "Child Interview Form", the pictures drawn by the children and the dates of May-July 2020.

Data Collection Tools

The "General Information Form," "Child Interview Form," and the pictures drawn by the children were used as data collection tools.

The General Information Form consists of questions related to the sociodemographic characteristics of the child and the mother. The Child Interview Form is a semi-structured form that was finalized in line with expert (microbiologist, child development specialist, pre-school teacher) opinions. This form contains questions about "what the microbe is, their benefits and harms, modes of transmission, the ways of protection, the source of learning about microbes, and what the coronavirus is." In addition, the pictures drawn by the children about microbes were evaluated.

Data Collection Procedure

The sample of the study consisted of 37 mothers and their children selected through snowball sampling method. Snowball sampling method is a method used to identify individuals or situations that can be a rich source of information about the problem. In this method, the process is "Who can have the most knowledge on this subject? Who or whom would you like me to talk to about this matter?" It starts with questions. As the process progresses, the names or situations obtained continue to grow like a snowball (Yildirim & Simsek, 2008). For this reason, snowball sampling method was also used in this study. The data of the study were collected via phone calls (audio or video) due to the COVID-19 outbreak and social isolation. The mothers were informed about the purpose and data collection procedure of the study, and they were enabled to sign the "Informed Consent Form," which was sent online by the researchers. Volunteer mothers were interviewed via phone calls. Also, the mothers took part in telephone calls with the children as facilitators. The interviews were recorded, and the participants' responses were also noted down. After the interviews, the researchers gave the instruction, "Can you draw me a picture of a microbe?" to the children who were willing to draw pictures. Then the mothers were asked to provide relevant drawing materials. The children who drew the microbe pictures were asked to explain what they drew, and their explanations were noted down. The children were asked to describe what they drew in their pictures in the presence of their mothers. There was the knowledge and approval of the mothers in the children's picture narrations. Moreover, the mothers were asked to send pictures of their children via a mobile application. The data collection process took approximately 30-50 minutes for each participant.

Ethical Considerations

Relevant ethical approvals were obtained from the Health Sciences Ethics Sub-Committee of Ankara University (12.05.2020/116) and the Ministry of Health to conduct the study. Consent was obtained from the mothers for the children to participate in the study. The children were also asked if they would like to draw pictures. Children who wanted to draw voluntarily were included in the study. The voices of participating mothers and their children were recorded during the interviews.

Data Analysis

The data of the study were subjected to descriptive and content analyses. In the content analysis, the data can be examined in line with previously emerged themes, as well as by considering the questions or dimensions that arise during the research. Descriptive analysis or content analysis is commonly used in the analysis of data collected in qualitative research. Content analysis is the careful, detailed and systematic examination and interpretation of data with the aim of identifying patterns, themes, biases and meanings related to the core of the research. The purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data obtained through the views of the participants and the file and document review. The data summarized and interpreted by descriptive analysis are processed in-depth by content analysis and new concepts or relationships between concepts are discovered. In content analysis, it is essential to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and organize them in a way that the reader can understand (Baltaci, 2017; Guba & Lincoln, 1994; Maxwell, 2008; Pope et al., 2006). Content analysis requires a more

detailed examination of the collected data and reaching the concepts, categories and themes that explain this data. Content analysis focuses on collected data; Codes are extracted from the events and facts that are frequently repeated in the data set or that the participant emphasizes heavily. From the codes to the categories and from the categories to the themes. In short, data (codes) that are found to be similar and related to each other are interpreted by bringing them together within the framework of certain concepts (categories) and themes. In content analysis, the content of the participants' views is systematically separated (Bengtsson, 2016; Crabtree & Miller, 1999; Merriam & Grenier, 2019). After the interviews with the participants, while the mothers were given the codes "M1...M37," the children were coded as "C1...C37". Then, themes and sub-themes were generated related to the questions asked in the interviews. Since the study was carried out during the Covid-19 pandemic period, coding was done by three experts through video calls during the evaluation and analysis of the data. As such, these experts held meetings via online video interviews and as a result of the collected data, they negotiated the themes, sub-themes and frequencies and determined them in line with the agreed decision. This evaluation was carried out with the consensus of three experts. Accordingly, themes were identified as "what the microbe is," "their benefits and harms," "where they can be found," "modes of transmission and ways of protection," "the source of learning about microbes," and "what the coronavirus is." In the sub-themes created upon the themes, the responses given by the children were quoted and explained. In addition, the contents of the children's pictures were grouped into themes, with examples of pictures and explanations of the children.

RESULTS

The findings were evaluated in two parts: interviews with the children between and their pictures and comments.

Findings of the Interviews with the Children

This section presents the findings obtained as a result of interviews with the children.

Table 1. *Distribution of children's responses to what microbes are*

Theme	Sub-theme	n	%
What do microbes look like?	Small/tiny being	10	27
	Round	6	16,2
	Monster	6	16,2
	Virus	4	10,8
	Thorn	3	8,1
	Colored	3	8,1
	Insect	3	8,1
	Microbe	2	5,4
	What comes to your mind when you think of microbes?	Disease	18
Pollution		5	13,5
Virus/coronavirus		4	10,8
Small		2	5,4
Hide		1	2,7
Enemy		1	2,7
Alive		1	2,7
Mouth		1	2,7
Destroy		1	2,7
Drug		1	2,7
Monster		1	2,7
China		1	2,7

The participating children were asked, "What the microbes look like?" The most frequently given response was determined to be "small/tiny being" (n = 10), followed by "round" and "monster" (n = 6) (Table 1). Below are some examples of children's responses.

C4: They look like a clock. They are *round*, and there is something on it.

C1: Microbes look like *monsters* that make one sick.

C33: They are *small, tiny* beings. They make our lungs sick and shoot us.

"Disease" (n = 18), "pollution" (n = 5), and "virus/coronavirus" (n = 4) were the most frequent responses given to the question "What comes to your mind when you think of microbes?"

C31: Not *sterilizing* the floor

C36: *Disease* comes to my mind when you say microbe because I don't like being sick at all.

C26: *Coronavirus* comes to mind when I think of microbes.

Table 2. Distribution of children's responses regarding the visibility of microbes

Theme	Sub-theme	n	%
Have you ever seen microbes? Where did you see?	With the help of a microscope/magnifier	4	10,8
	In the tooth	1	2,7
	In the game	1	2,7
Why can't we see microbes?	Small	31	83,8

The majority of the children (n = 31) stated that microbes could not be seen, while six said that microbes could be seen. In the latter group, children said that they could be seen "with the help of a microscope/magnifier" (n = 4), "in the tooth" (n = 1), and "in the game" (n = 1). Children gave the response "small" as the reason for the invisibility of microbes (Table 2).

C6: Yes. We can see them with a magnifier and a telescope. I haven't seen any microbes. I heard about them when I grew up.

C12: I saw them. They rotted my teeth.

C17: Some microbes are invisible, so we can't see them. They are tiny; their colors don't appear sometimes. All have a different color. For example, we see white dust; they are insects. When they come together, they become dirt.

Table 3. Distribution of children's responses to the benefits and harms of microbes

Theme	Sub-theme	n	%
Beneficial	Good	4	10,8
	Immune enhancer	2	5,4
	Protective	2	5,4
	Didn't know their benefits	1	2,7
Harmful	Causing diseases	28	75,6
	Not being able to go to school	3	8,1
	Fatal	3	8,1
	Contagious	2	5,4
	Scary	2	5,4

In the question, regarding the benefits and harms of microbes, to which children gave more than one response, it was found that nine children said that microbes were beneficial, four of them described them as "good," and two children each gave appropriate responses to the "immune enhancer" and "protective" sub-themes. One child stated that microbes were beneficial, but he did not know their benefits. Twenty-eight of the children, who stated that microbes were harmful, indicated their harm as "causing diseases", and other frequently given responses were "not being able to go to school," "fatal," "contagious," and "scary" (Table 3).

C10: We cannot go to school because we infect others with diseases. We get bored at home.

C25: They enhance our immunity, our strength.

C30: I watched they were useful in the cartoon. There were good bacteria there too.

C35: Coronavirus is more harmful, something fatal.

Table 4. *Distribution of the answers given by the children regarding the places where the germs are found*

Theme	Sub-theme	n	%
Places	Outside	11	28
	In toilets	8	21,6
	In dirty places	6	16,2
	In dirty food and beverages	5	13,5
	Everywhere	5	13,5
	In parks	3	8,1
	In our body	3	8,1
	In China	3	8,1
	In the meat market	2	5,4

In Table 4, 11 children stated that "microbes are mostly found outside." This response was followed by "Microbes are found in toilets" (n = 8), and "Microbes are found in dirty places" (n = 6). Children gave more than one response to the question.

C14: They are found in playgrounds or parks and outdoors. We have to pay attention; I mean we shouldn't go out on windy days. Or else, we may be infected with the coronavirus.

C24: In China, Turkey, money, and toilets. In schools, parks, shopping malls, and markets. On the remote controls, phones, everything.

Table 5. *Distribution of children's responses to the transmission routes of microbes*

Theme	Sub-theme	n	%
Transmission modes	Close contact	25	67,5
	Coughing	8	21,6
	Not following the hygiene rules	7	18,9
	Sneezing	5	13,5
	Breathing	2	5,4

The children gave more than one response to the question about the transmission modes of microbes. When these responses were examined, children mostly expressed that microbes transmitted mostly through "close contact" (n = 25). Other children stated that they transmitted through "coughing" (n = 8), "not following the hygiene rules" (n = 7), "sneezing" (n = 5), and "breathing" (n = 2) (Table 5).

C1: They can infect me if a sick person sneezes next to me. You can get infected if you don't wash your hands after the toilet or if you don't wash what you eat.

C12: If microbes spread over the air when anyone coughs, someone else may be infected.

C22: They infect us when we get close to each other, of course. So, they spread over the air, then viruses from somebody else infect us.

Table 6. *Distribution of the answers given by children regarding the resources from which they learn about microbes*

Theme	Sub-theme	n	%
Information source	Media	17	45,9
	School/teacher	9	24,3
	Mother	8	21,6
	Myself	7	18,9
	Mother/father	6	16,2
	Family elders/relatives	2	5,4

The sources that the children learned about microbes were found as "media" (n = 17), "school/teacher" (n = 9), and "mother" (n = 8). The children gave more than one response to the related question (Table 6).

C3: You, I mean teachers, taught them to me. Also, I heard a microbe song in a cartoon.

C14: I saw them on the news, and I learned all about them before the outbreak. A small bacterium can do a lot of harm to our bodies. You feel nauseous and have a fever and abdominal pain. It makes you sick, starting with a little shivering.

C17: My teacher taught me, and I had already known about them.

Table 7. *Distribution of the answers given by children regarding the ways to protect against microbes*

Theme	Sub-theme	n	%
Ways of protection	Following the hygiene rules	19	51,3
	Social isolation	10	27
	Healthy nutrition	9	24,3
	Wearing a mask	8	21,6
	Using drugs	2	5,4

Table 7 shows that the children gave more than one response to the question about ways of protection from microbes, which can be listed as "following the hygiene rules" (n = 19), "social isolation" (n = 10), and "healthy nutrition" (n = 9). Below are some examples of children's responses.

C2: We must be clean. We need to wash our hands a lot. We must eat well. We should drink kefir.

C7: My father, mother, I, and my brother need to wear a mask to protect against coronavirus. We need to wash and dry our hands. Nobody should go out without a mask. Bless my family, my loved ones, and my brother in heaven.

C21: We should drink plenty of water, eat fruit, be healthy. We drink our milk and eat chocolate.

Table 8. *Distribution of children's responses to coronavirus*

Theme	Sub-theme	n	%
Coronavirus	Something making sick	15	40,5
	Something fatal	8	21,6
	Something bad	5	13,5
	Something that does not take out	2	5,4
	Something in Wuhan	2	5,4
	Something enemy	2	5,4
	Something cartoon	1	2,7

When the responses of the children to the question "coronavirus" were examined, it was determined they mostly defined it as "something making sick" (n = 15). The number of children who defined coronavirus as "something fatal" is eight, and the number of children who defined it as "something bad" is five (Table 8).

C10: It is the virus that causes disease and infects us from anywhere. It is the virus that is the enemy of our grandparents.

C17: It is a very harmful virus. Everybody goes out with each other and use public transportation. That virus is a very bad virus, like many microbes. It makes us sick and may lead us to be hospitalized.

C29: The coronavirus causes a pandemic; it is contagious. It spreads from one place to another. I will equip everywhere with lanterns and wash everything with hot water.

Table 9. *Distribution of children's knowledge on microbes*

Feature		n	%
Does the Child Know About Microbes?	Yes	32	86,5
	Partially	5	13,5
Mother Informing the Child about Microbes in the Isolation Process	Yes	35	94,6
	Partially	2	5,4
Those Giving Information to the Child about the Microbe in the Isolation Process	Mother	36	97,3
	Sibling	5	13,5
	Relative/neighbor	11	29,7
	Cartoon	24	64,9
	News	22	59,5
	Books	7	18,9
	Internet	14	37,8
	Social media	7	18,9
What is a Microbe for the Child?	School/teachers	18	48,6
	Disease	33	89,2
	Stay at home	15	40,5
	Boring	9	24,3
	Separation from school and friends	8	21,6
	Other	7	18,9

Table 9 summarizes the participating mother's views. Accordingly, it was understood from the table that most of their children were informed about microbes (n = 32), most mothers informed their children about microbes during the isolation process (n = 35), most children

were informed by their mothers during the isolation process (n = 36), and microbes meant diseases for almost all children. The vast majority of the mothers expressed that their children were knowledgeable about microbes and were informed about microbes during the pandemic. According to the mothers, microbes meant disease for their children.

Below are some examples of how the mothers informed their children about microbes, especially coronavirus, during the pandemic.

M5: I explained him/her that a disease that we have not seen before is spreading in the world; it appears like flu and makes people cough badly; there is no medicine for this disease yet; we try to take measures; s/he will not go to school for a while; and we need to be careful.

M19: We have been living in a village house since March 18. All of us are here including my parents and far from the incidents. That's why s/he knows it's "coronavirus," but doesn't know the details. It is enough for him/her to know what s/he needs to know. S/he only knows that it's a disease, that's all. We are isolated anyway. We do not wear masks or anything. We are already in nature. We have told very little of what s/he should know. We haven't even told about such measures that s/he needs to do 20 seconds of handwashing. We are safe here, not like families in the city.

M27: I have told her/him: There's a virus called "coronavirus." It comes to wander the world and is now in Turkey ... But we can be protected from it. When we wash our hands for 20 seconds, as I taught, it cannot transmit to us. Our hands should always be under our waist in this process if we are outside. When we come home, we wash our hands, and our hands become free. If it infects us, we are much stronger than it. We can easily kill it inside of us by eating healthy. We cannot go to school, and someone cannot visit us because it infects very fast. We are strong, but we may infect weak people. We don't want to harm anyone, so we are home.

M37: I told him/her that we could get sick if we went out, and it would affect his/her sibling too. I told him that if s/he was sick, s/he would infect us. We keep social distance when his/her father comes home. I told him/her that this was a temporary period, that s/he would go to school, we would go on vacation when it was over. I said we would be patient for a few more months. S/he knows that the coronavirus is transmitted from bats in China but doesn't know people are infected when they eat bats. I said that it was transmitted while doing an experiment. Regarding protection, we constantly wash our hands for 20 seconds, and we try not to go out. We even wash our hands when we go out on the balcony. When we come home from outside, s/he always changes his/her clothes and washes them. S/he pays a lot of attention to such measures. Even today, looking at one of his/her clothes, s/he asked, "Mom, is this my cloth with coronavirus? I wouldn't wear this." We follow the social distancing rules, and we do not leave the house.

The Findings of the Children's Pictures About Microbes

This section covers some pictures and comments of 30 children. It was found that the children drew pictures about "what the microbe is," "harms of microbes," "modes of transmission," and "ways of protection from microbes."

The children's pictures about what the microbe is

All children were asked, "Can you draw me a picture of a microbe?" and 13 children drew a picture of what the microbe is. Below are a sample picture and the child's comments.

Figure 1.



C30: I drew a smiling "love virus" in my picture. It even has eyes. I drew it pink because it is a "love virus." Its eyes were a little awkward, but that's okay. My virus is not harmful but a useful one. It infects people with love, not a disease. But if you are infected, please don't go to the doctor (**Figure 1**).

The children's pictures about harms of microbes

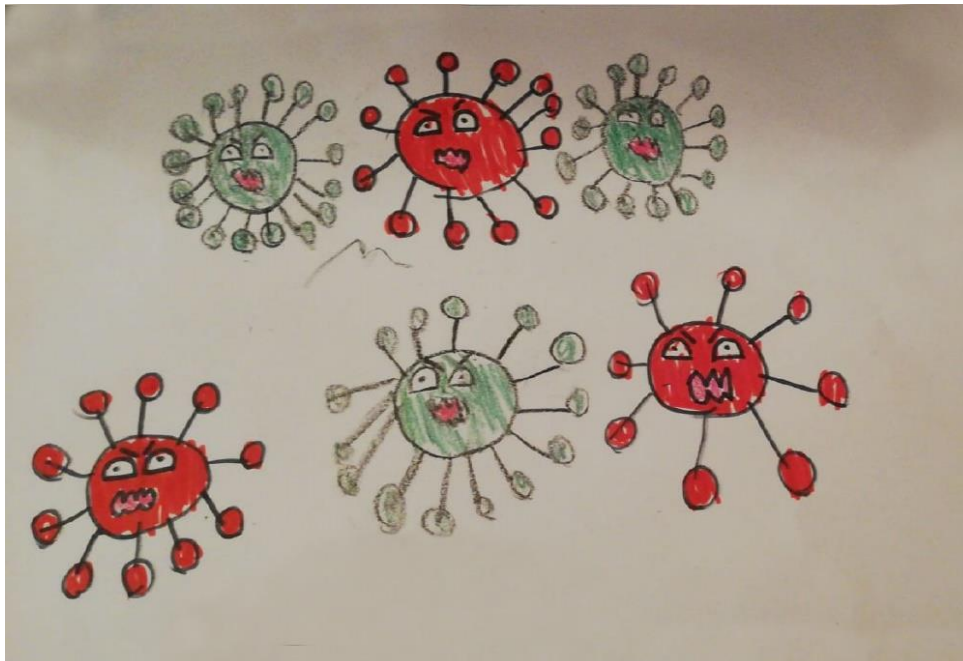
Twelve of the participating children drew pictures about "harms of microbes."

Figure 2



C14: Well, ummm, there is a lot of wind. The coronavirus spreads faster in the wind and approaching two people. It is very happy because it will hurt people. When people suffer, it becomes happier. Then, these two people get sick (**Figure 2**).

Figure 3



C26: I drew microbes. They are trying to make people sick, but I didn't draw people here; it's a hand. These microbes are visible through a microscope. They also called their relatives, the red ones, and would hurt teeth. Well, I have a friend, but I don't remember much. I was in kindergarten; I forgot his/her name. He was a little dirty, so they would hurt his/her teeth, and

his/her teeth became rotten. Green ones are ordinary microbes making someone sick (**Figure 3**).

The children's pictures about modes of transmission

Six participating children were discovered to draw pictures about "transmission modes of microbes."

Figure 4

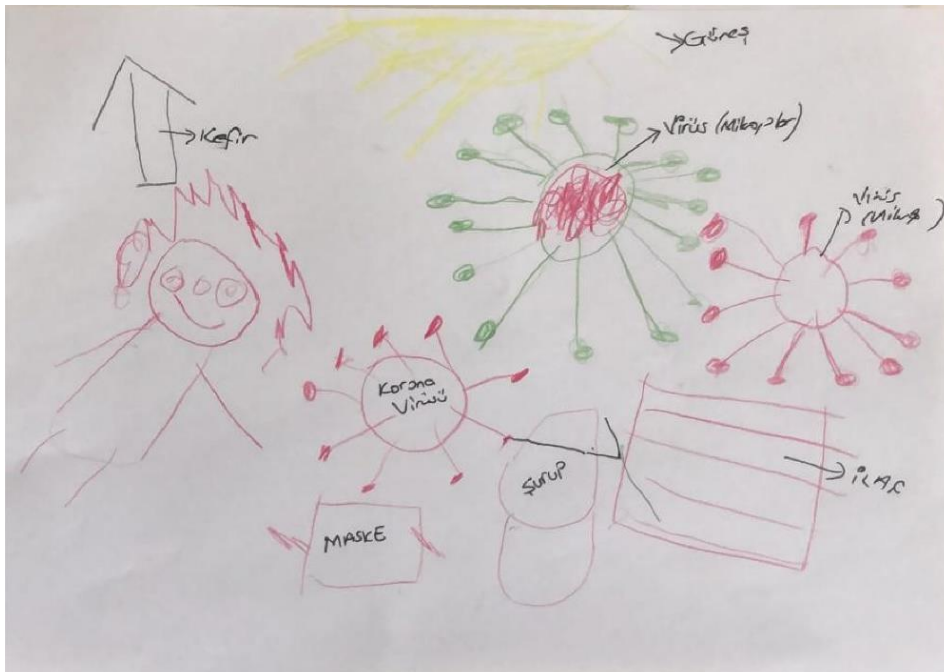


C25: I drew infecting viruses. Viruses are wandering around. That girl is on the run from the virus. They spread to infect people (**Figure 4**).

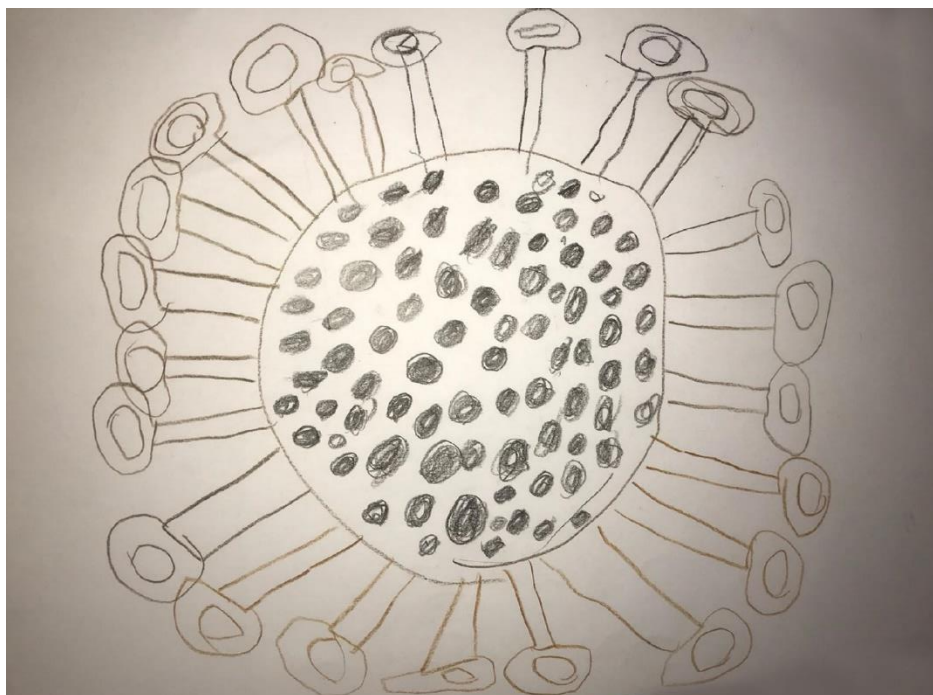
The children's pictures about ways of protection from microbes

Six participating children were found to draw pictures about "ways of protection from microbes." Below are the samples of such pictures.

Figure 5



C2: We can only see half of the sun now. We can get rid of the coronavirus if we drink syrup or take drugs. Kefir is also very healthy. We must wear a mask (**Figure 5**).

Figure 6

C23: There is coronavirus outside. There are children and people still going out; please don't go out, or you could get sick and die. I drew a coronavirus. It makes people sick and killed, as I just said (**Figure 6**).

DISCUSSION

In this study conducted to examine the views of children between five-seven years on microbes, it was found that the children mostly compared microbes to "small/tiny" things, some described microbes as "round" and "monsters," and most of them thought of disease when it came to microbes. In Tukey, the concept of microorganisms is taught to children starting from the pre-school period. In the pre-school curriculum, the concept is explained to children, especially within the scope of the learning outcomes related to self-care skills, and microbes and microorganisms are included in the subjects of various lessons in primary school (MEB, 2013; MEB, 2018). However, the concept of "microbe" is a concept that children have difficulty in forming an appropriate cognitive structure (Karadon & Sahin, 2010; Kurt, 2013). The COVID-19 outbreak, which has become the focal point of the agenda in Turkey and the world, is an issue that children can have difficulty in understanding due to lack of abstract thinking (Yuksekk Usta & Gokcan, 2020). The most important reason for this situation is that the age of three-six is called the "pre-operational stage" by Piaget, and children are "egocentric, unable to make sense of thoughts other than their own, and it is difficult for them to understand abstract concepts" (Bayhan & Artan, 2007). Research in the field of children's conceptual understanding of biological science phenomena has gained relative popularity over the last two decades. Children begin to develop early concepts (also called prejudices, misconceptions, alternative concepts, or personal theories) about biological science phenomena before formal teaching and start school with individual explanations and understandings about science concepts to be taught in the school. In the literature, a limited number of studies have reported that children from different grades have erroneous thoughts

about microorganisms (Williams & Gillen, 1991; Jones & Rua, 2006). Bandiera (2007) investigated the views of children attending primary school on microorganisms and found that the students had many popular misconceptions. Karadon and Sahin (2010) explored the basic knowledge and views of 7th-graders on microorganisms and discovered that 53% defined microorganisms with the expressions "dirt, pollution, disease, and harmful." Yuksek Usta and Gokcan (2020) stated that most of the children felt negative emotions when describing the virus and were most affected by social isolation.

Almost all of the children stated that microbes could not be seen, but could only be seen with the help of a "microscope/magnifier." Other responses given by the children were "in the tooth" and "in the game." Thirty-one children pointed out that they could not be seen because they were "small." Byrne (2011) investigated the knowledge and understanding of seven, 11, and 14-year-old children on microorganisms and stated that some of the seven-year-old children could understand some complex phenomena about microorganisms, so some topics related to microorganisms could be adapted to the curricula of lower grades. However, it is difficult for children to understand abstract phenomena since they are in the pre-operational stage. To eliminate such difficulty, it is necessary to teach abstract phenomena to children by concretizing them and to use strategies in which children are active (Sahin, 2016). It is stated that the concepts are shaped in the human mind as a result of experiences related to events and objects. Therefore, the more the experience about that object or event a person has, the more comprehensive and appropriate ideas or images will be formed in its mind (Ural Keles, 2019). Concepts' being abstract or invisible adversely affects the formation of cognitive structures of that concept (Knippels et al., 2005; Quinn et al., 2009). Children, who have been introduced to microscopes before and who have been told that small beings, such as microbes, cannot be seen with the naked eye, can explain that microbes cannot be seen because they have had the opportunity to observe or make sense abstract concepts concretely. Considering the results of this study, the reason why almost all children stated that microbes could not be seen may be that they might not know microscope, they might not be taught about this issue, and ultimately, they might not have the opportunity to observe and make sense of abstract concepts concretely.

Most of the participating children stated that microbes were harmful and expressed their harm was to "cause disease." Other responses given were "not being able to go to school, "fatal," "contagious," and "scary". It was determined that most of the children drew pictures about "harms of microbes." Milandri (2004) found that 60% of the children focused on the harmfulness of bacteria, and 25% expressed positive opinions about bacteria. In the study conducted by Karadon and Sahin (2010), children defined the microorganism as dirt, pollutant, and harmful, 37.4% of them could not give examples to microorganisms, they reported to feel bad when they heard the word microbe, and they thought that the risks of microorganisms were more than their benefits. Giordan (2015) found that 92% of children and 76% of adults describe microorganisms as dangerous, bad, deadly and harmful. Yuksek Usta and Gokcan (2020) found that children had negative feelings about the coronavirus, were most affected by social isolation, they received information mostly from the media as well as their mothers and were aware of the terminology about the pandemic. All kinds of events at the national or local level affect children directly or indirectly (ACEV, 2016). It is quite normal for the developmental levels of children in early childhood to have different interpretations and

to perceive what happened more dramatically than adults (Kocakurt & Guven, 2005; Yavuzer, 2016). Children who have been introduced to the concept of illness in childhood and are frequently exposed to words, such as microbe and disease, may not have difficulty in interpreting and defining such abstract concepts. Children, who realize microbes make them sick and acquire various information about microbes from their parents, teachers, and other adults around them, may associate and match the concept of the microbe with some concepts although they may have difficulty in perceiving abstract concepts. The reason why most of the children expressed that microbes were harmful may be that they are frequently exposed to the COVID-19-related news in the media, they cannot go out and must spend their days at home, they are exposed to some COVID-19 discourses in their immediate environment, and they develop concerns and fear due to such experiences.

Some of the participating children stated that microbes were mostly found outside. There were also children stating that microbes were found in the toilet and in dirty places. If children, who are knowledgeable about microbes, have an idea about where microbes can live, and if such information is accurate, they are more likely to be conscious individuals in the future about diseases and prevention methods. The relationship that children establish with science begins with the very first moment they contact with the natural environment and continues throughout their lives. Children in early childhood are in need of understanding scientific knowledge, processes, and values. Therefore, science is the means children discover the world (Gozun Kahraman et al., 2015). It is very important to meet science at an early age, to support its current development and to contribute to all areas of development (Eshach & Fried, 2005; Sackes et al., 2011). Children, who have been introduced to science and learned about microbes and diseases, may also know how to protect themselves from diseases. Children, who know where the microbes live, how they are transmitted, and how they protect themselves, can take comprehensive measures against microbes and develop higher-level awareness. During the COVID-19 pandemic, it is essential for children to obtain information about the methods of protection from microbes through the appropriate sources and to gain fundamental hygiene habits.

The children stated that microbes were mostly transmitted through "close contact." They also indicated not obeying hygiene rules, coughing, and sneezing as the other modes of transmission. It was discovered that some of the children, who drew microbe pictures, used the themes of modes of transmission. Infectious disease is a social health problem caused by the direct or indirect transmission of a specific malignant agent or its toxic products from a source to a sensitive person. There are two modes of transmission: direct and indirect. Indirect transmission refers to transmission by means, vectors, and air. Direct transmission is the transmission of the agent from source to source without any intermediate means of contamination. For example, droplets that are sprayed with a cough or sneeze are larger than 5 microns, can reach 30-60 cm away, and be placed on mucous membranes at this distance, or they can fall to the ground and pose a risk of direct transmission (Aksoy & Bulut Arikan, 2016). Today, COVID-19, which has affected the world and led a pandemic, is transmitted from person to person mainly by droplets and at a distance of about two meters. In addition, people are infected after contact with the droplets sprayed by sick individuals through coughing and sneezing and touching mouth, nose, or eye mucosa with contaminated hands. Asymptomatic people can also be infectious since the virus can be detected in their respiratory tract secretion

(Turken & Kose, 2020). The reason why children stated that microbes were transmitted by means of close contact and respiratory tract may be related to the pandemic and discourse in COVID-19 news.

In the research, it was determined that the children learned about microbes mostly through the media. Other resources that children learned about microbes were found to be school/teacher and their mothers. Media tools, such as television, appear to be an effective means for a child's recognition and interpretation of the outside world (Bekar & Arikan, 2017). The rapid spread of microbial diseases and concerns arising from the close attention of the media raise questions about how best to educate the public to enable it to make smarter decisions about health, sanitation, and family safety (Karadon & Sahin, 2010). Learning through media can also adversely affect children's emotional development (Uzun, 2014). The inability of children to be critical enough to filter incoming messages makes it difficult to protect themselves from disinformation (Aslan et al., 2019). Environmental factors that occur around the child (war, death, the birth of siblings, neglect, illness, natural disaster, etc.), the reactions of families to these factors, and the quality of parent-child communications within the child's micro space also have considerable effects on the child. Children and families are intensively experiencing the pandemic and the social changes it brings. Children may be more distressed than adults due to the factors such as, the reactions of family members to the isolation measures and current disease news frequently featured in the media (Yuksekk Usta & Gokcan, 2020). The media, which children are frequently exposed to, emerges as a teaching and learning tool. Many news and information in the media, which may not be suitable for the age of children, can pose a risk for the development of children. The COVID-19 pandemic might lead children to be exposed to media much more than the regular times, which is a risk for their development. In the study, some mothers stated that their children were adversely affected by the deaths and incidents reported on the news. In their study, Yuksek Usta and Gokcan (2020) expressed that the children received information from the media, but they preferred their parents to learn what they were curious about. Accordingly, it is critical that parents should provide their children with accurate and sufficient information and skills about microbes, diseases, and protection methods.

Most of the children stated that they could be protected from microbes by following the hygiene rules. There were also children who stated that they could be protected from microbes with social isolation, eating healthy, and using drugs. Six of the children drew ways of protection from microbes. Yuksek Usta and Gokcan (2020) stated that almost all the participating children had a good command of the measures they need to take to protect from the coronavirus. It will be advantageous to gain cleaning habits in early childhood to prevent infectious diseases. In early childhood, children touch everything, and they are at greater risk especially against infectious diseases due to several reasons, such as that they frequently put their hands to their mouths, they are in close contact with other children, their immune systems have not fully developed, and their vaccination is incomplete (Akcaay, 2016). This situation makes it necessary for children to acquire relevant knowledge about protection from microbes and diseases in the early period. Using various methods and techniques to teach about microbes at an early age can provide more effective learning with children. The better the education process is planned during these periods, the more permanent and easier it will be for children to learn. It is difficult for children to understand abstract information due to

being in the pre-operational stage. In addition, teaching through teacher-centered methods makes it more difficult for children to understand such information. To eliminate this difficulty, it is necessary to teach abstract information to children by concretizing it and to use strategies in which children are active. For example, the analogy is one of the useful strategies that can be used for this purpose. In this context, while explaining how our bodies resist microbes, white blood cells can be compared to soldiers and microbes to enemies because the concepts of enemy and soldier are known to the majority of children. The common relationship between microbe and enemy is that both of them harm what they target (human body and lands), while the common relationship between white blood cells and soldiers is that they both protect the places where they live (human body and country territories). When these relationships are established and explained to children, they can better understand the body's defense system (Gunay Bilaloglu, 2005; Sahin, 2016).

While most of the children described the coronavirus as "something making sick," others defined it as "fatal" and "bad." Epidemics have been a problem for humanity throughout history because they affect not only infected individuals but the whole society in many ways. Because microorganisms benefit from modern transport facilities, like humans, epidemics spread much faster and pose a greater risk than before. The epidemic is defined as the spread of infectious diseases caused by the direct or indirect transmission of a disease-causing infectious agent to a susceptible organism. The cause of outbreaks has mostly been the reactions of microorganisms to major upheavals in nature. COVID-19 is also among these epidemics in the world and has become a pandemic in a short time (Parildar, 2020). COVID-19 epidemic, which has occurred in China's Wuhan in December 2019 and has been declared as a pandemic by the World Health Organization in March 2020, is a hot topic of Turkey's agenda as well. This process also includes a period in which schools have been suspended, and people have been restricted from going out unless necessary, as precautions by state authorities. In this period, it is also a matter of curiosity about how an abstract concept, such as a virus, has an effect on children in the pre-operational stage. Children who are not given correct information or who are not adequately informed about social issues may be more prone to worry. In such crises, e.g. a pandemic, an earthquake, a loss in the family, an illness, divorce, or even the birth of a new sibling, it will be helpful that parents and teachers to have frequent conversations with children that allow them to express their feelings and concerns. It should be kept in mind that children need parents more and cannot understand the events as adults in such periods (Yuksekk Usta & Gokcan, 2020). According to the findings, it is thought that children may have been exposed to news about COVID-19 more during the social isolation period. The reasons why they frequently gave responses that "coronavirus is a virus that makes one sick" and "it kills" may be due to the fact that the children learned microbes through the media, parents and other adults around the children gave inappropriate information for this age group about the COVID-19.

It was found out that most of the children had a negative perception of microbes and made negative comments about their pictures. The pictures were mostly about "what the microbe is," "harms of microbes," "modes of transmission," and "ways of protection from microbes." In studies conducted with children of different age groups, microbes are often likened to cartoon characters and drawn with face and hands (Kurt, 2013; Choi & Hong, 2014; Eser et al., 2015). On the other hand, it is often stated that anthropomorphism, which is defined as the attribution

of human characteristics to other living beings or inanimate objects, is frequently seen in young children. Although these ideas tend to decrease with age, some are reported to be resistant to change (Kallery & Psillos, 2004; Byrne et al., 2009; Byrne, 2011). Byrne and Sharp (2006) noticed that children drew microbes likening to animal and human figures and found that the animal figures were mostly drawn by children aged seven. Ural Keles (2019) also examined the microbe-oriented cognitive structures of 3rd-grade children with the drawing-writing technique and determined that the robust cognitive structure of the children obtained from their drawings was related to types or shapes of microbes and that they often included anthropomorphism in their drawings. Considering that children express their thoughts and wish mostly through games and drawings in the early childhood period, this study focused on the children's pictures, and it was found that most of the children drew harms of microbes. This may be due to the fact that children have prior knowledge about microbes and, in line with the findings obtained, children learned further about them through media during the COVID-19 pandemic.

Anticipating that children will be more affected by the pandemic, it is important to provide them with accurate information and to make concrete explanations about both the pandemic and microbes. The information conveyed to children in early childhood with verbal and non-verbal methods by parents, educators, and experts about microbes, diseases, and prevention methods will be essential for them to achieve permanent learning.

In conclusion, this study, it was found that the majority of children described microbes as small/tiny things. According to them, microbes can only be seen with the help of a microscope/magnifier; microbes are harmful and the harm is to cause disease; microbes are mostly found outside and transmit through close contact; they have learned about microbes through the media; they can be protected from microbes by following hygiene rules; and the coronavirus is a virus that makes one sick. The participating children were found to draw pictures about "what the microbe is," "harms of microbes," "modes of transmission," and "ways of protection from microbes."

In light of the findings:

- It has been determined that children get information about microbes and microorganisms through the media. In this direction, content such as videos, public announcements and cartoons about microbes and microorganisms can be produced in the media.
- It was observed that the children included in the study mostly had knowledge about germs and transmission routes and protection from germs. Based on this finding, activities related to microbes can be included in early childhood education programs for children.
- In early childhood, children may be taught about the forms of microbes, their benefits and harms, and the modes of transmission in a way that children can understand and experience.
- Parents and educators can concretize the subject related to microbes to children and provide them with relevant experiences by using different methods-techniques and tools, such as games, books, dramas, experiments, and analogies.
- Considering that the media has strengths in learning in today's technology age, children may be ensured to watch programs compatible with their ages.
- Projective methods, such as drawing, can be used to uncover the emotions, thoughts, and opinions of children in early childhood.

- This research can also be conducted with children and adolescents in the advancing age group.

REFERENCES

- ACEV. (2016). *Situation of 0-6 year old child in Turkey*. <https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/Ilk6YilBilgiNotu.pdf>
- Akcay, D. (2016). The role of the school nurse of school environment protection from infectious diseases. *Cumhuriyet Nursing Journal*, 5(2), 84-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cumunuj/issue/37344/432098>
- Aksoy, A., & Bulut Arıkan, F. (2016). Dentists regarding The Infectious Diseases (AIDS, Hepatitis B, Tuberculosis, Influenza, Mumps) awareness and behavior. *Bitlis Eren University Journal of Science*, 5(2), 113-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlisfen/issue/26839/282243>
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Phenomenology. T. Bas & U. Akturan (Eds). In *Qualitative research methods* (pp. 83-98). Seckin Publishing.
- Aslan, A., Turgut, Y.E., Goksu, I., & Akti Aslan, S. (2019). Examining children's media literacy levels and usage habits in terms of demographic variables. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/article/561190>
- Baltacı, A. (2017). Miles-Huberman Model in qualitative data analysis. *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 3(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Bandiera, M. (2007). Micro-organisms: Everyday knowledge predates and contrasts with school knowledge. R. Pento & D. Couso (Eds). In *Contributions from science education research* (pp. 213-224). Springer.
- Bayhan, P., & Artan, I. (2007). *Child development and education*. Morpa Cultural Publications.
- Bekar, P., & Arıkan, D. (2017). The effect of watching television of children on behavioural problems. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 9(3), 185-192. <https://doi.org/10.5336/nurses.2016-52061>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education*. H.Z. İnan & T. İnan (Translator). Nobel Publishing.

- Byrne, J. (2011). Models of Micro-Organisms: Children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years old. *International Journal of Science Education*, 33(14), 1927-1961. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.536999>
- Byrne, J., Grace, M., & Hanley, P. (2009). Children's anthropomorphic and anthropocentric ideas about micro-organisms: Educational research. *Journal of Biological Education*, 44(1), 37-43. <https://doi.org/10.1080/00219266.2009.9656190>
- Byrne, J., & Sharp, J. (2006). Children's ideas about micro-organisms. *School Science Review*, 88(322), 71-79. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=18165306>
- Caykus, E.T., & Mutlu Caykus, T. (2020). Ways to strengthen children's resilience during the COVID-19 pandemic: Recommendations to families, teachers and mental health professionals. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 5(2), 91-113. https://www.researchgate.net/publication/341776745_Ways_to_Promote_Children%27_Resiliency_to_the_COVID-19_Pandemic_Suggestions_For_Families_Teachers_and_Mental_Health_Specialists_C_OVID-19_Pandemi_Surecinde_Cocuklarin_Psikolojik_Dayanikligini_Guclendir
- Ceker, E., & Toman, U (2019). Developmental research on the concepts of microorganism and hygiene. *Ihlara Journal of Educational Research*, 4(1), 53-72. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/751655>
- Ceylan, S., Gozun Kahraman, O., & Ulker, P. (2015). The views of mothers and teachers towards children's curiosity: Science concept. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 5(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/10034/123800>
- Choi, Y., & Hong, S.H. (2014). Perceptions and image analysis of elementary students on scientists studying small organisms. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 33(4), 655-673. <https://doi.org/10.15267/keses.2014.33.4.655>
- Crabtree, B.F., & Miller, W.L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Duban, N., & Sen, F.G. (2021). Coronavirus in the children's world: Discourses and drawings. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 141-160. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.03141d>
- Eser, H., Cetin, G., Ozarslan, M., & Isik, E. (2015). Investigation of the prospective biology teachers' views about microbes through the draw and write technique. *International Journal of Education, Science and Technology*, 1(1), 17-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uebt/issue/21609/232105>
- Eshach, H., & Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), <https://doi.org/315-336.10.1007/s10956-005-7198-9>
- Foster, M., Carter, B., O'Sullivan, T.A., & Quayle, A. (2020). The International Network for Child and Family Centred Care. *Our COVID-19 Artwork*. www.incfcc.weebly.com
- Gozun Kahraman, O., Ceylan, S., & Ülker, P. (2015). The feeling of creating science: The knowledge and curiosity of children with regard to science and nature. *The Journal of*

- Turkish Social Research*, 19(1), 207-230.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21494/230431>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
https://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Rese_arch_chapter.pdf
- Gul, S., & Ozay Kose, E. (2020). A study of attitude scale development towards determining of the high school students' hygiene behaviors. *Asian Journal of Instruction*, 8(1), 15-31.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/54959/672494>
- Gunay Bilaloglu, R. (2005). Analogy technique in science teaching in early childhood. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 2(30), 72-77.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874964.pdf>
- Gray, D.J., Kurscheid, J., Mationg, M.L., Williams, G.M., Gordon, C., Kelly, M., Wangdi, K., & McManus, D.P. (2020). Health-education to prevent COVID-19 in schoolchildren: A call to action. *Infectious Diseases of Poverty*, 8(1), 1-3. <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00695-2>
- Giordan, A. (2015). Les microbes, conceptions et obstacles. *Spectre*, 44, 37-38. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=44&publication_year=2015&pages=37-38&author=A.+Giordan&title=Les+microbes%2C+conceptions+et+obstacles
- Jones, M.G., & Rua, M.J. (2006). Conceptions of germs: Expert to novice understandings of microorganisms. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 10(3). <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7741>
- Kallery, M., & Psillos, D. (2004). Anthropomorphism and animism in early years science: Why teachers use them, how they conceptualise them and what are their views on their use. *Research in Science Education*, 34(3), 291-311.
<https://link.springer.com/article/10.1023/B:RISE.0000044613.64634.03>
- Karadon, H.D., & Sahin, N. (2010). Primary school students' basic knowledge, opinions and risk perceptions about microorganisms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4398-4401.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.700>
- Kaya, M., Buyukserbetci, M., Meric, M.B., Celebi, A.E., Boybeyi, O., Isik, A., Bozkurt, I.H., Vaizoglu, S.A., & Guler, C. (2006). Determination of the behaviours of ninth and tenth grade high school students about personal hygiene in Ankara. *Sted*, 15(10), 179-183.
https://www.researchgate.net/profile/Arda-Isik/publication/267391613_Ankara'da_bir_lisenin_9_ve_10_sinif_ogrencilerinin_kisisel_hijyen_konusunda_davranislarinin_belirlenmesi/links/5465ffa40cf25b85d17f523f/Ankara-da-bir-lisenin-9-ve-10-sinif-ogrencilerinin-kisisel-hijyen-konusunda-davranislarinin-belirlenmesi.pdf
- Knippels, M.C.P.J., Waarlo, A.J., & Boersma, K.T. (2005). Design criteria for learning and teaching genetics. *Journal of Biological Education*, 39(3), 108-112.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2005.9655976>

- Kocakurt, O., & Guven, S. (2005). Environment, family ve child. *Education and Science*, 30(135), 34-38. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5049/1267>
- Kurt Demirbas, N., & Sevgili Kocak, S. (2020). Evaluation of the Covid-19 Pandemic period from the perspective of parents with children between the ages of 2-6. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 7(6), 328-349. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/55211/750920>
- Kurt, H. (2013). Turkish student biology teachers' conceptual structures and semantic attitudes towards microbes. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 608-639. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol12/608-639.Kurt_JBSE_Vol.12-5.pdf
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. L. Bickman & D.J. Rog (Eds). In *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Sage Publishing.
- MEB. (2013). *Preschool education program*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Merriam, S.B., & Grenier, R.S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Milandri, M. (2004). Children's views of microbes: current beliefs about bacteria in Italian grade school children. *The Pediatric Infectious Disease Journal*, 23(12), 1077-1080. <https://doi.org/10.1097/01.inf.0000145756.58944.f9>
- Parildar, H. (2020). Infectious disease outbreaks in history. *The Journal of Tepecik Education and Research Hospital*, 30 (Additional Number), 19-26. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.93764>
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Analysing qualitative data. *Qualitative Research in Health Care*, 63-81. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114>
- Quinn, F., Pegg, J., & Panizzon, D. (2009). First-year biology students' understandings of meiosis: An investigation using a structural theoretical framework. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1279-1305. <https://doi.org/10.1080/09500690801914965>
- Simard, C. (2021). Microorganism education: misconceptions and obstacles. *Journal of Biological Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909636>
- Sackes, M., Trundle, K.C., Bell, R.L., & O'Connell, A.A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235. <https://doi.org/10.1002/tea.20395>

- Sahin, H. (2016). Analogy method in pre-school science education and to what extent analogy takes part in preschool education programs. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 4(6), 48-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34311/379166>
- Sen Beytut, D., Bolisik, B., Solak, U., & Seyfioglu, U. (2009). Investigation of the effects of hospitalization in children by means of projective drawing. *Maltepe University Journal of Nursing Science and Art*, 2(3), 35-44. <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/3585>
- Turken, M., & Kose, Ş. (2020). COVID-19 transmission and prevention. *The Journal of Tepecik Education and Research Hospital*, 30(2), 36-42. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.02693>
- Bellamy, C. (2003). *The state of the world's children 2003*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/84791/file/SOWC-2003.pdf>
- Ural Keles, P. (2019). The investigations of the third grade student's cognitive structures towards micobe concept with the technique of witing-drawing. *Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute*, 5(2), 147-158. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.596484>
- Yukse Usta, S., & Gokcan, H.N. (2020). Covid-19 through the eye of children and mothers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206. <https://doi.org/10.24289/ijsser.744642>
- Unal, M., & Akman, B. (2006). Early childhood teachers' attidutes towards science teaching. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 30, 251-257. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-746.html
- Uzun, R. (2014). The protection of children from media content and in media content: a study of ethical codes for children in media. *The Journal of Akdeniz University's Faculty of Communication*, (22), 152-167. <https://doi.org/10.31123/akil.441955>
- Williams, R.P., & Gillen, A.L. (1991). Microbe phobia & kitchen microbiology. *The American Biology Teacher*, 53(1), 10-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ450668>
- Yavuzer, H. (2016). *Child psychology, prenatal to late adolescence*. Remzi Bookstore.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seckin Publishing.



Demografik Özellikler Açısından İş Stresi Algısı: Konaklama Sektörü Örneği

Perception on Work Stress in Terms of Demographic Characteristics: The Case of Hospitality Sector Staff

Fikret Sözbilir^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Türkiye
fsozibilir08@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2665-1795>

Makale geliş tarihi / First received : 05.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 10.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30 Kasım 2022 tarihinde E-18457941-050.99-73002 sayılı izni ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 17%

Atıf bilgisi / Citation:

Sözbilir, F. (2022). Demografik özellikler açısından iş stresi algısı: konaklama sektörü örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 491-510.

ÖZ

Bu çalışmada konaklama ve yiyecek içecek sektöründe çalışan personelin demografik özelliklerinin iş stres düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve analiz sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, Ordu ilinin Altınordu ilçesinde faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı otellerde çalışanlara internet üzerinden anket gönderilmiştir. Kolayda örnekleme yoluyla belirlenen 120 kişilik anakütleye gönderilen ankete 92 kişinin katılımı ile dönüş oranı %76,6 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 25 programı ile betimleyici istatistikler, güvenilirlik, geçerlilik, korelasyon, bağımsız örneklem t testi ve MANOVA analizleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında, çalışanların demografik özelliklerinin örgütsel iş stres düzeylerini anlamlı biçimde etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılanların stres düzeylerini belirlemek için yine ankette kullanılan iş stresi ölçeğindeki ifadelerle verilen cevapların ortalama puanları doğrultusunda bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede katılımcıların tümünün ortalama iş stresi puanının (1-5 aralığında) 2,83 ve ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulayıcıların çalışanlarının iş stresini azaltmaları için onların demografik özelliklerinden daha çok başka faktörleri dikkate almaları ve çözüm aramaları önerilmiştir.

Anahtar kelimeler

Stres, İş Stresi, Cinsiyet, Yaş, Eğitim, Deneyim.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effect of the demographic characteristics of the personnel working in 4- and 5-star hotels on the job stress levels and to make some suggestions in line with the results of the analysis. Within the scope of the research, a questionnaire was sent to the employees working in the accommodation and restaurant businesses operating in Altınordu district of Ordu province. The return rate was 76.6% with the participation of 92 people in the survey, which was sent to a sample of 120 people, which was determined by easy sampling. In order to analyse the data obtained, descriptive statistics, reliability, validity, correlation, independent sample t-test and MANOVA analyses were conducted via SPSS 25 program. In the results of the analysis, it was found that the demographic characteristics of the employees did not significantly affect the organizational job stress levels. In addition, in order to determine the stress levels of the participants in the research, an evaluation was made in line with the average scores of the answers given to the statements in the work stress scale used in the survey. In this evaluation, it was determined that the average job stress score of all participants (in the range of 1-5) was 2.83 and above the average. Based on the results of the research, it has been suggested that practitioners consider other factors rather than their demographic characteristics and seek solutions in order to reduce the work stress of their employees.

Keywords

Stress, Work Stress, Gender, Age, Education, Experience.

GİRİŞ

Turizm sektörü emek-yoğun hizmet sunan bir sektördür (Ünlüöner & Şahin, 2011, s. 3; Şit, 2016, s. 103). Buna bağlı olarak otel işletmelerinin yüksek hizmet kalitesi sunabilmesi ancak otel çalışanlarının iyi derecede performans göstermelerine bağlıdır (Şirin & Aksu, 2016). Otellerin, müşteri istek ve beklentilerini karşılayabilmeleri için zorlu şartlarda çalışabilen, işlerine bağlı ve motivasyonu yüksek çalışanlara ihtiyaçları vardır (Walz & Niehoff, 2000; Dhar, 2015). Seri üretimin uygulandığı sektörlerde robotların kullanılması sürekli tekrarlayan rutin işlerden kaynaklı çalışanlarda oluşan bıkkınlık ve stresi önemli ölçüde azaltmıştır. Ancak, bazı insanlar kendileri için stres kaynağı olsa da alıştıkları işi yapmayı özlemekte hatta bu işleri kendilerinin yerine yapan robotları eleştirmektedirler (Baltaş & Baltaş, 2005, s. 95). Endüstri 4.0 ile robot teknolojisinde de ilerleme sağlanmış ve geleneksel robotların yerini cobotlar (collaborative robot/işbirlikçi robot) kullanılmaya başlamıştır. Her ne kadar cobotlar hizmet sektöründe de kullanılmaya başlamış olsa da bunun çok sınırlı olduğu, hala insan gücüne dayalı bir sektör olduğu bir gerçektir. Hizmet sektöründe cobotların kahve ikramından pizza yapımına kadar birçok alanda insanlara hizmet edebildiği, hastane ve poliklinik gibi riskli alanların dezenfeksiyon işlemlerini yapabilmektedirler (Karatay, 2021). Ancak bir makine olan cobotların duyguları olmadığından stres yaşamazlar. Çalışanların stresini artıran işleri yaparak onların daha az strese maruz kalmalarına yardımcı olmaktadır. Hizmet sektöründe faaliyet gösteren konaklama işletmeleri, yoğun rekabetin yaşandığı bir sektörde olmaları (Türksoy, 2007, s. 100) nedeniyle müşteri memnuniyeti ve sadakatinin sağlanması için müşteri ile iyi iletişim sağlanması, nezaket ve ilgi büyük önem taşımaktadır (Barsky, 1992, s. 51; Oh & Parks, 1996, s. 35; Pizam & Ellis, 1999, s. 329-330; Dominici & Guzzo, 2010, s. 3; Özer & Günaydın, 2010, s. 147; Aksatan & Aktaş, 2012; Aymankuy, Akgül & Can Akgül, 2012, s. 237; Uslu, 2021, s. 127). Yoğun bir tempoda hizmet sunan çalışanların stres düzeyleri çalışma ortamlarından etkilenmektedir (Aydın, Akyüz, Üçüncü & Taşdemir, 2011, s. 26; Gökgez, 2013, s. 125). Bu bakımdan otel işletmelerinde çalışan personelin hata yapma olasılığı diğer tüm sektörlerle göre daha yüksek olabilmekte ve otel işletmelerinde bunun sonucu olarak standart hizmet sunumu zorlaşmaktadır (Akoğlan Kozak, 2012; Güzel & Özgül, 2014). Otel işletmelerinde çalışanlar hizmet kalitesinin önemli belirleyicilerinden biridir. Hizmet kalitesi çalışanların ruh halleri ve stres düzeylerinden etkilenmektedir. Bu nedenle stres otel işletmeleri için önemli kavramlardan biri haline gelmektedir (Ersen, 1996, s. 71; Yabancı, 2020, s. 63). Çalışanlarda oluşan iş stresi, çalışanların duygu ve düşüncelerini etkilemekte ve sonuç olarak sunulan hizmet kalitesi de bundan etkilenmektedir (Tütüncü & Demir, 2003; Giritlioğlu, 2012, s. 108; Güzel & Özgül, 2014). Bazı araştırmalar konaklama sektöründe stresin yüksek olduğunu ve çalışanların bundan etkilendiğini belirlemiştir (Ross, 1995; Lo & Lamm, 2005; O'Neill & Davis, 2011; Rao & Goel, 2017; Huang, van der Veen, & Song, 2018). Söz konusu sektörde stres nedeni olarak aşırı iş yükü, sürekli denetim, rol belirsizliği, kişilerarası ilişkiler, yetersiz yönetim desteği ve örgütsel politikalar görülür (Rao & Goel, 2017).

Literatür incelendiğinde Karadeniz bölgesinde konaklama sektöründe faaliyet gösteren işletmelerde stres bağlamında yeterli çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, alandaki eksikliği gidermek ve literatüre katkı sağlamak üzere konaklama sektörü çalışanlarının demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, iş tecrübesi, eğitim, işletme türü ve departmanı) çerçevesinde konaklama sektöründe çalışan kişilerin iş stresi algılarının incelenmesi

hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı, konaklama hizmetlerinde çalışanların demografik özelliklerinin stres üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

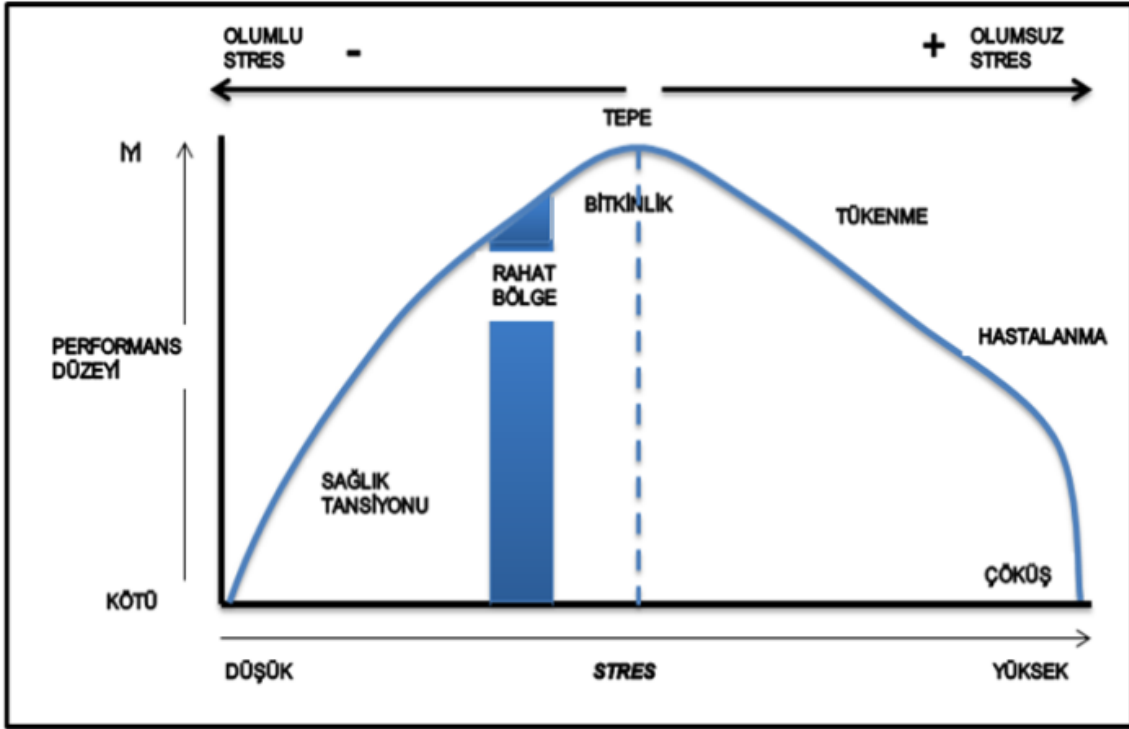
1. Kavramsal Çerçeve

1.1 Stres

Stres kelimesini ilk kullanan kişi fizikçi Robert Hok'tur. Robert Hok stresi, elastik nesne ile ona uygulanan dış güç arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır (Graham, 1999, s. 24). Lazarus ve Folkman (1984) stresi, gergin olma ve onu yönetecek kaynaklara sahip olmama hissini bir kombinasyonu olarak tanımlamışlardır. Ross'a göre (1995, s. 9) stres, bir iş yerinde çalışanların kendi aralarında, çalışan ile örgüt arasında veya çalışan ile müşteri arasında çatışma ya da problem durumunda yaşadığı fizyolojik ve duygusal uyarılma biçimidir. Gerek günlük yaşamda gerek çalışma yaşamında bireylerin karşılaştığı istenmeyen birtakım durumlar ve bu durumların beklenmeyen zamanlarda meydana gelmesi zor süreçleri beraberinde getirmektedir. Tüm bu yaşananlar insanları strese sokan ve bunun sonucunda normal yaşam döngüsüne uyum sağlayamama durumlarına yol açmaktadır (Evans & Cohen, 1987). Stres insanın, yaşadığı hayatla arasında denge noktasında bulunduğu için birçok bilim dalı (Psikoloji, Sosyoloji, Tıp vb.) tarafından tartışılan bir konudur (Lazarus, 1966). Stres bireyin normal yaşamını etkilemesinin yanı sıra çalışma yaşamını da etkilemektedir. Çalışma yaşamında, örgüt çalışanları ve örgüt arasındaki ilişkilerden kaynaklanan çalışanların normalin dışında davranış göstermesi olan örgütsel stres olarak karşımıza çıkmaktadır (Saal & Knight, 1998). Stresin temelinde bulunan ve stresin kaynağı olan 3 faktör bulunmaktadır. Bunlar kişinin iç dünyası, dış çevrede meydana gelen olaylar ve kişinin çevreyle olan ilişkisidir (Aldwin, 2007). Stres, tükenmişlik duygusu, kaygı, depresyon ve işe devamsızlık gibi problemlere de yol açar (Koutsimani, Montgomery & Georganta, 2019).

Stresle ilgili bilinen yaklaşım olan Yerkes-Dodson yasası olarak da bilinen ve stresi iyi/yararlı (eustress) ve kötü/zararlı (distress) olarak sınıflandıran teoridir (Yerkes & Dodson, 1908). Bu yaklaşıma göre, hiç stresin olmadığı durumlarda bireyler çok rahat ve çabasıız olurlar ve dolayısıyla performans oldukça düşüktür (Brown, 1965). Stres sıfır noktasından itibaren yükselmeye başladıkça performansın artışı için yararlı bir etki yapmaktadır. Ancak optimum noktaya ulaştığında artık stresin olumsuz etkileri görülmeye başlanır ve buna paralel olarak performansın düştüğü görülür (Corbett, 2015). Buna zaman baskısı örnek verilebilir. Bir projeyi veya işi verilen süre içerisinde bitirmek için zaman azaldıkça ortaya çıkan stres daha çok performansı teşvik ederek yararlı forma bürünür. Yerkes-Dodson Yasası Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Yerkes-Dodson Yasasının Şekil ile Gösterimi (Kaynak: Çökük, 2018: 65).



1.2 Örgütsel Ortamda İş Stresi

İş stresi, bireyin bulunduğu ortamda kendini tehdit altında hissetmesi durumunda verdiği tepkidir (Gill, Flaschner & Shachar, 2006, s. 5). Örgütsel stres çalışma yaşamındaki strese neden olan faktörler ve stres durumunda ortaya çıkan gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Dollard, Winefield, & Winefield, 2001, s. 17). İş stresi, üst yönetimden genç ve yeni işe alınanlara kadar her seviyedeki personelin performansını etkileme potansiyeline sahiptir. Tüm çalışanlar günlük iş ortamlarında edindikleri deneyimleriyle, çatışmaların yaşandığı iş yerlerinde fiziksel ve psikolojik rahatsızlık duyguları yaşama ihtimalinin yüksek olduğunu bilirler. Stres yaratan bir durumla karşılaşan bir çalışan bütün bir organizasyonun verimliliğini düşüren performans kaybı yaşar (Ross, 1995, s. 9).

Örgütsel stres kaynakları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde belirlenmiştir. Luthans (1992)'a göre örgütsel strese neden olan faktörler 4 grupta incelenmektedir:

1-Örgütsel politikalar: Çalışanların başarı değerlendirmelerinde yapılan haksızlık, ücret dağılımında adalet olmaması, gerçeği yansıtmayan iş tanımlarıdır.

2-Örgütün yapısal özellikleri: Örgütün sahip olduğu merkezîyetçi yapı, kişilerin örgüt içerisinde yükselme olanağının çok olmaması gibi durumlardır.

3-Fiziksel koşullar: Çalışanların sosyal hayatlarına saygı göstermeme, gürültülü bir çalışma ortamının varlığı, çalışma ortamındaki aydınlatmanın yeterli olmaması ve ortamın ısı dengesinin olmamasıdır.

4-Örgütsel Süreçler: Örgüt içerisinde iletişim eksikliği, çalışanlara tam bilgi verilmemesi gibi durumlardır (Luthans, 1992).

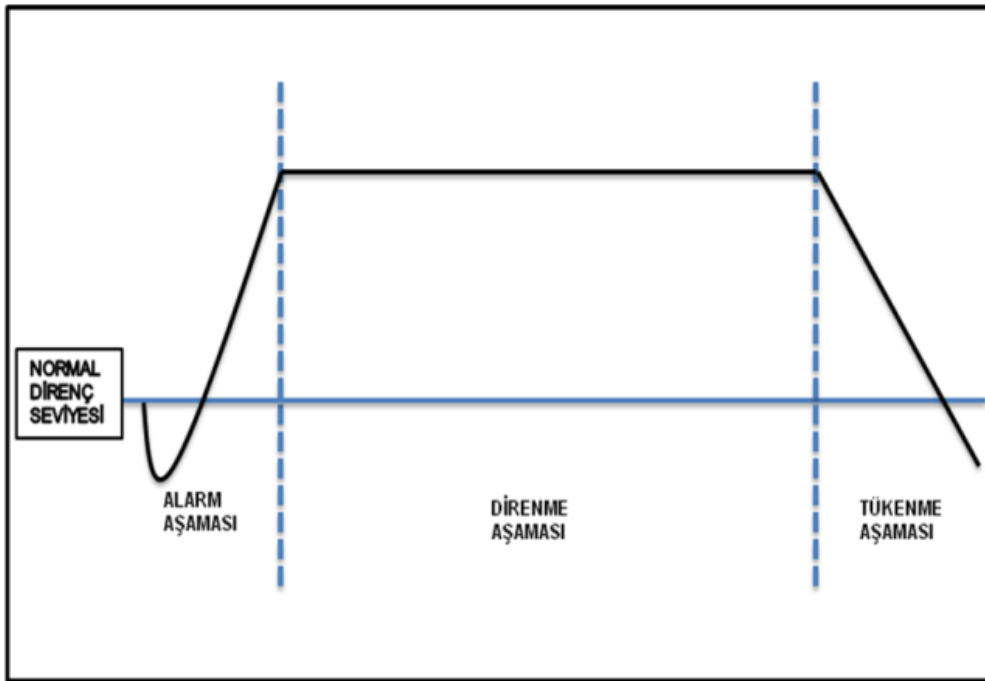
Örgütsel stres kaynakları örgüt içi, örgüt dışı ve bireysel stres olmak üzere 3 grupta incelenmektedir (Gök, 2009). Örgüt içi stres faktörleri, çalışma saatlerinin uzun ve/veya düzensiz olması, işyerinin fiziki koşullarının yeterli olmaması (Aamodt, 1999, s. 574; Lo & Lamm, 2005, s. 251), çalışma ücretlerindeki yetersizlik ve dengesizlik, işe yabancılaşma (Riggio, 2001) ve çalışanlar arasındaki olumsuz ilişkilerdir (Fincham & Rhodes, 2005, s. 66). Örgüt dışı stres faktörleri ise örgütün bulunduğu ülke sınırları içinde ve dünyada meydana gelen ekonomik değişimler (Eren, 1998) ve teknolojik gelişmelerdir (Porteous, 2000, s. 228). Bireysel stres kaynakları, bireylerin demografik özelliklerinin yanı sıra sahip oldukları sosyo-ekonomik faktörler ve kişilerin karakteristik özellikleri ile ilişkilidir (Vries & Wilkerson, 2003). Ciddi boyutlarda aile içi geçimsizlik, sosyal statü düşüklüğü, aşırı kalabalık veya geniş aile içinde olma, psikiyatrik rahatsızlığı olan bir annenin ve/veya sürekli suç işleyen bir babanın çocuğu olma, ıslahevinde büyümüş olma gibi durumlar psikiyatrik olarak potansiyel stres kaynağı olarak kabul edilirler (Garmezzy & Masten, 1986). Böyle bir sosyal durumdan gelen bireylerin istihdamında daha özenli olunmalıdır.

1.3 Örgütsel Ortamda İş Stresi ile Mücadele

Çalışanların motivasyonunu ve performansını ve dolayısıyla örgütün verimini ve etkinliğini düşüren stresin ortadan kaldırılması veya olabildiğince azaltılması gerekir. Bunun için öncelikle yukarıda belirtilen strese yol açan durumların düzeltilmesi büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Ayrıca, çalışanların iç dünyası da bu bakımdan etkili bir faktör olduğundan örgüt yönetimi gerek işe alırken gerek iş sürecinde bu durumu dikkate almalıdırlar (Tütüncü & Demir, 2003; Giritlioğlu, 2012: 108; Güzel & Özgül, 2014). Çalışanların kişilikleri bakımından kontrol odağı (Spector, 1982; O'Brien, 1983), yetkinlik, öz-yeterlilik (Bandura, 1977) vb. psikolojik yapıya sahip olmaları önemlidir. Çok uluslu veya uluslararası şirketlerde çalışanların da dil, kültür farklılıkları ve entegrasyon problemleri nedeniyle yaşadıkları stres; empati, yerel kültürü tanıma, dil öğrenme yeteneği, uyum, sosyal entegrasyon ve kolay iletişim kurma yeteneği ile aşılabilmektedir (Redmond & Bunyi, 1993). Stresle başa çıkmada en önemli unsur strese dayanıklılıktır (Ziegele & Zerfass, 2021: 335). Dayanıklılık, kavram olarak stresli durumlardan kurtulmak ve kapasitesini artırmak için içsel ve dışsal kaynakların kullanımını ifade eder (Ziegele & Zerfass, 2021). Aynı zamanda dayanıklılık kişisel özelliklere ve umut, kendine güven veya öz yeterlilik gibi psikolojik durumlara da bağlıdır (Matthews, Lin, & Wohleber, 2017; Moreno, Navarro, Molleda, ve diğ., 2019). Strese dayanım kavramı, Fletcher & Sarkar (2013: 16) tarafından "kişisel değerleri yükseltmeye ve bir bireyi stres faktörlerinin potansiyel olumsuz etkilerinden korumaya yönelik zihinsel işlemler ve davranışlar" olarak tanımlanmıştır. Strese dayanımın nörobiyolojisi üzerinde çalışan Russo vd. (2012, s. 1475), strese dayanımı "bireylerin olağanüstü düzeylerde stres ve travmaya maruz kaldıklarında normal psikolojik ve fiziksel fonksiyonlarını sürdürebilme ve ciddi mental rahatsızlıklardan korunma yeteneği" olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan strese maruz kalan bireylerin sosyal, psikolojik ve biyolojik açıdan olumsuz sonuçlar ile karşılaşacağı ve bu durumun psikolojik ve fiziksel refahlarını bozmaması için bilinçli davranarak strese karşı dayanım göstermeleri gerektiği anlaşılmaktadır (Russo vd., 2012). Bireyin kişiliğinin ruh halini ve stresli durumlarda içsel kontrol odağı tutumu sergileyerek olayları sorgulama ve düzeltici davranış geliştirmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Yapılan bir araştırmada çalışanın iş ile ilgili yetkinliği yüksek olduğunda hem neşeli hem de işine karşı hevesli ve yüksek bir moral ile yaklaştığı ve stres yaratan şeyleri düşünmediği belirlenmiştir (Ross, 1995, s. 12).

Stresle ilgili başka bir yaklaşım ise Selye (1936) tarafından literatüre kazandırılmış olan Genel Uyum Sendromudur. Bu teori ile Selye (1936, s. 32; 1978, s. 36) strese karşı tepkiyi üç aşamalı olarak değerlendirmiştir. Birinci aşama alarm aşamasıdır. Uyarıcı durum karşısında tetikte olmakla birlikte gelişmelere göre izleyeceği yolu belirler (savaş ya da kaç) ve hazırlıklı bir şekilde bekler. Bu aşama 6-48 saatlik bir süreçtir (McCarty, 2016). İkinci aşama uyum aşamasıdır. Burada karşılaşılan stres kaynağı durum veya uyarıcı ile mücadele etmeyi göze alır ve durumu uyum içerisinde yürütmeyi kabullenir. Birinci aşamanın sonundan (48. Saat) itibaren 1-3 ay arasında belirginleşir. Üçüncüsü tükeniş aşamasıdır. Burada stres kaynağı durum veya uyarıcı karşısında yetersizliğini ve yenilgiyi kabullenip çekilme başka bir ifade ile pes etme durumu yaşanır (Selye, 1955, s. 625; 1978, s. 36; McCarty, 2016). Selye'nin Genel Uyum Sendromu Şekil 1' de gösterilmiştir (Çökük, 2018, s. 63).

Şekil 2. Genel Uyum Sendromu ve Stresin Üç Aşaması. (Kaynak: Selye, 1978: 111; Çökük, 2018: 63).



Özellikle konaklama sektöründe müşteriler karşısında pozitif bir enerji ve yüz ifadesi ile bulunmak müşteri memnuniyetinde önemlidir (Pizam ve Ellis, 1999, s. 332; Özer & Günaydın, 2010, s. 141; Aymankuy vd., 2012, s. 237; Uslu, 2021, s. 206). Bunun için örgütsel stresi ortadan kaldıracak veya azaltacak yönetim tarzı ve politikalar geliştirilmelidir.

2. Hipotez Geliştirme

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerin literatürde yer alan önceki araştırmaların sonuçlarının irdelenerek oluşturulması amacıyla konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır.

2.1 Demografik Özellikler ve Stres Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bireylerin demografik özellikleri itibariyle stres ile ilgili algılarının değişip değişmediği veya demografik özelliklerin stres üzerinde etkisinin olup olmadığı bazı araştırmalarda incelenmiştir. Karakaya ve Gürel'in (2015) Kardemir A.Ş.'nin 234 beyaz yaka personeli üzerinde yaptığı araştırmasında çalışanların endişe faktörleri ile öğrenim durumu arasında, iş stresi faktörleri ile de cinsiyet ve deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Çökük (2018)

Merzifon Kaymakamlığına bağlı birimlerde çalışan 145 personele uygulamış olduğu anketin verilerinin analizi sonucunda çalışanların demografik özelliklerinin örgütsel stres düzeylerini anlamlı biçimde etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Konya’da bir Tıp Fakültesi hastanesinde çalışan 204 tıbbi sekreter üzerinde yapılan bir çalışmada (Özata & Yorulmaz, 2020) iş stresi ile demografik değişkenlerden gelir durumu arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmuş, ancak diğer demografik faktörlerle arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. İran’da 155 hemşire üzerinde (Faraji, Karimi, Azizi ve diğ., 2019), Pensilvanya’da (ABD) 873 kolluk görevlisi üzerinde (Jansen, 2004) ve Kamerun’da 986 öğretmen üzerinde (Check & Okwo, 2012) yapılan çalışmalarda iş stresi ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tayvan’da yaşlılar üzerinde yapılan bir araştırmada (Lu & Hsieh, 1997), demografik değişkenlerin günlük yaşamlarına dair stres ile bir ilişkisi olmadığını belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada (Akgöz, Şalvarcı, Margazieva ve diğ., 2021), Kırgızistan’da faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde 389 çalışana anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz sonuçları stres faktörleriyle başa çıkmak için kullanılan yöntemlerin demografik değişkenlere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çin’de faaliyet gösteren iki petrol firmasının 1480 çalışanı üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın (Jiang, Tao, Shi ve diğ. 2018) sonuçları, demografik değişkenler (cinsiyet, eğitim düzeyi, iş deneyimi, görevi ve unvanı) ile iş stresi düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Sharma ve Jain (2020) farklı sektörlerden 172 çalışan üzerinde yaptıkları çalışmada demografik değişkenler (gelir ve medeni durum) ve stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların birçoğunda stres ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bazılarında ise olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Önceki çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak bu çalışmada demografik özelliklerden cinsiyetin ve işletme türünün strese göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek ve aynı zamanda diğer demografik özelliklerin stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

- H1: Cinsiyet ve iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H1a), yetersizlik hissi (H1b) ve takdir edilmeme (H1c) arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
- H2: Bireyin çalıştığı işletme türünün iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H2a), yetersizlik hissi (H2b) ve takdir edilmeme (H2c) arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.
- H3: Yaşın iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H3a), yetersizlik hissi (H3b) ve takdir edilmeme (H3c) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.
- H4: Eğitim düzeyinin iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H4a), yetersizlik hissi (H4b) ve takdir edilmeme (H4c) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.
- H5: İş deneyiminin iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H5a), yetersizlik hissi (H5b) ve takdir edilmeme (H5c) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.
- H6: Çalışılan departmanın iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü (H6a), yetersizlik hissi (H6b) ve takdir edilmeme (H6c) üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır.

3. Yöntem

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmış ve SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra geçerlilik, güvenilirlik ve korelasyon analizleri yapılmıştır. İş stresinin cinsiyete ve iş türüne göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek için T testi, iş stresinin diğer demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını başka bir ifade ile etkileşim belirlemek için varyans analizi (MANOVA) analizi uygulanmıştır.

3.1 Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Ordu İlinin Altınordu ilçesinde bulunan 4 yıldızlı (6 otel) ve 5 yıldızlı (1 otel) otellerde değişik pozisyonlarda çalışanlardan oluşmaktadır. Kolayda örneklem yöntemi ile belirlenen ve 2022 yılı Mayıs ayında online olarak anketler gönderilen örneklemden araştırmaya 92 katılım (%76,6) olmuştur. Evreni 120 olan bir araştırmanın örneklem sayısının 92 olması yeterlidir (Sekaran, 2003, s. 294). Ankete katılım gönüllülük esası ile yürütülmüş ve anketten önce katılımcılara gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

3.2 Ölçme Araçları

Anket formu, çalışanların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ve iş stresi ölçeği sorularının yer aldığı 2 bölümden oluşmaktadır. Ankette demografik özelliklerin tanımlanması için 6 soru ve iş stresi ölçeğinde bulunan 15 soru ile toplam 21 soru yer almıştır. İş stresi ölçeği Baltaş ve Baltaş (2005, s. 95-96) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li Likert tipindedir (1 = Hiçbir zaman - 5 =Her zaman).

4. Bulgular

4.1 Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan katılımcıların %60,9 oranıyla büyük çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, 31-40 yaş aralığında olanlar çoğunluğu oluştururken eğitim durumları bakımından incelendiğinde %63'ünün önlisans mezunu ve %12'sinin lisans eğitim düzeyinde olduğu, buradan da katılımcıların çoğunluğunun (%75) üniversite eğitimi aldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların iş deneyimleri bakımından dağılımları içinde %39,1 oran ile en çok 1-2 yıl arasında iş deneyimine sahip oldukları anlaşılmıştır. Katılımcıların çalıştıkları departmanları incelendiğinde çoğunluk olarak %51'inin yiyecek-içecek, %22,8'inin önbüroda çalıştıkları belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların işletme türü itibariyle dağılımı %58,7'sinin konaklama/otel, %41,3'ünün ise restoranlarda çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de ve betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Verilerin Dağılımı

Yaş	n	%	Eğitim	n	%
16-25	25	27,2	Lise	20	21,7
26-30	26	28,2	Ön lisans	58	63,0
31-40	32	34,8	Lisans	11	12,0
41-65	9	9,8	Lisansüstü	3	3,3
Toplam	92	100,0	Toplam	92	100,0
Departman	n	%	İş Deneyimi (yıl)	n	%
Yiyecek-İçecek	47	51,0	1-2	36	39,1
Önbüro	21	22,8	3-5	20	21,7

Satış-Pazarlama	4	4,3	6-7	5	5,4
Muhasebe	2	2,2	8-10	15	16,3
Kat hizmetleri	6	6,5	11-13	3	3,3
Mutfak	2	2,2	11-15	3	3,3
Diğer	12	13,0	16-30	10	10,9
Toplam	92	100,0	Toplam	92	100,0
Cinsiyet	n	%	İşletme Türü	n	%
Kadın	36	39,1	Konaklama/Otel	54	58,7
Erkek	56	60,9	Restoran	38	41,3
Toplam	92	100,0	Toplam	92	100,0

Tablo 2. Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	Ortalama	Std. Sapma
Cinsiyet	92	1,39	0,491
Yaş	92	30,47	8,637
Deneyim	92	6,36	6,636
Eğitim	92	1,99	0,679
İşletme Türü	92	1,41	0,495
Departman	92	2,42	2,087
Sorumluluk ve aşırı iş yükü	92	2,9620	0,79008
Yetersizlik hissi	92	2,5870	0,90666
Takdir edilmeme	92	2,5489	1,05367

4.2 Stres Puanlaması

Baltaş ve Baltaş (2005) iş stresi ölçek maddelerine verilen cevaplardan psikolojik olarak stresin düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla bir yöntem ortaya koymuştur. Buna göre, ölçek maddelerine 1 ve 5 arasında (1=Hiçbir zaman ve 5=Hemen her zaman) bir değer verilip bütün maddelerin puanlarının toplamı ölçekteki madde sayısı olan 15'e bölünerek test ortalaması olan bireyin stres puanı bulunur. Bulunan stres puanı, A ve F harfleri aralığında kategorize edilerek yorumlanır. Araştırmaya katılanların stres düzeylerini belirlemek için yine ankette kullanılan iş stresi ölçeği ile ilgili açıklamalar (Baltaş ve Baltaş, 2005, s. 96) doğrultusunda bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede katılımcıların tümünün ortalama iş stresi puanının 2,83 ve E düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların iş stresi puanları itibarıyla dağılımı ve ilgili kategorinin yorumu (Baltaş ve Baltaş, 2005, s. 95-96) Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların İş Stresi Puan Dağılımı

Kategori	Puan aralığı	Yorumu	Bu düzeydeki kişi sayısı	Yüzdeler oran (%)
B	1,0-1,3 arası	Kişiyi önemli olduğunu hissettirmeyen, onun kapasitesini kullanmasına imkân vermeyen ve yeterli uyarım sağlamayan, dolayısıyla can sıkıntısından ve önemsizlik duygusundan kaynaklanan stres düzeyidir.	3	3,3
C	1,4-1,9 arası	Uyarıcı yönleri olan, ancak hafif bir iştir. Başarı güdüsü yüksek biri için sıkıcı, mücadelecilik olmayan biri için uygun bir iş stresi düzeyidir.	9	9,9
D	2,0-2,5 arası	Sağlık ve verimlilik açısından en elverişli iş stresi düzeyidir.	16	17,4
E	2,6-3,1 arası	Uyarıcılığı yüksek, sorumluluğu fazla ancak kişiyi çekici gelen iş stresi düzeyidir. Bazı yönleriyle kişiyi zorlayarak verimliliği artırırken, bazı yönleriyle de sağlığı tehdit edebilir.	39	42,3
F	3,2-3,4 arası	Sorumluluk düzeyi yüksek, kişiyi zaman açısından zorlayan, dinlenmeye ve aile ilişkilerine imkân tanımayan, bu sebeple sağlık ve verimlilik için tehdit oluşturan stres düzeyidir.	11	11,9
A	(3,5 ve üzeri)	Sağlığı ve verimliliği ciddi olarak tehdit eden ağır risk düzeyidir.	14	15,2
Toplam			92	100

İş stresi puanları, Baltaş ve Baltaş'ın (2005) değerlendirme kriterleri ve Yerkes-Dodson yasası çerçevesinde incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%69,4) zararlı stres düzeyinde, %17,4'ünün yararlı stres düzeyinde ve %13,2'sinin ilgisizlik ve pasif durum denebilecek düşük stres düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların cevaplarına göre stres puanı olarak en yüksek ortalamaya sahip maddeler şunlardır:

- İş arkadaşlarınızın sizden bekledikleri konusunda tereddüde düşer misiniz? (3,07).
- İşinizin aile hayatınıza engel olduğunu düşünür müsünüz? (3,18)
- Daha iyisini bildiğiniz hâlde, işinizi bunun dışında yapmak zorunda kalır mısınız? (3,19)
- İş yükünüzün işinizin kalitesini olumsuz etkilediğini düşünür müsünüz? (3,21)

4.3 Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan iş stresi ölçeğinde yer alan maddelerin tutarlılığı ve verilerin geçerliliği keşfedici faktör analizi yapılarak test edilmiştir. İş stresi ölçeği orijinalinde tek boyutlu olmasına karşın bu çalışmanın faktör analizi sürecinde dönüştürülmüş bileşenler matrisi sonucuna göre üç boyut olarak şekillenmiştir. Ortaya çıkan boyutlar, içerdiği ifadeler dikkate alınarak "Sorumluluk ve aşırı iş yükü", "Yetersizlik hissi" ve "Takdir edilmeme" olarak adlandırılmıştır. Analiz sonucunda bütün maddelerin faktör yükleri 0,50'nin üzerinde ve iyi düzeydedir. Sorumluluk ve aşırı iş yükü boyutundan 1 madde (Amirlerinizin iş başarınız konusundaki değerlendirmelerini bilir misiniz?) yeterli güvenilirlik düzeyinde olmadığı için analizden

çıkarılmıştır. Örneklem yeterlilik ölçütü olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin yeterli düzeyde ($>0,500$) (Field, 2009, s. 647) olup ve değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Bartlett küresellik testi $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı olduğundan örneklem büyüklüğünün ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Güvenilirlik testinde ölçeklerin Cronbach's Alpha (α) değerleri $0,70$ 'ten büyük ve güvenilir oldukları belirlenmiştir (Sekaran, 2003, s. 311; Field, 2009, s. 679). Faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Güvenilirlik ve Geçerlilik (Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik) Testi Sonuçları.*

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (α)	Faktör Yükleri	KMO-MSA	Bartlett Küresellik Testi			% Varyans
					χ^2	df	p	
Sorumluluk ve aşırı iş yükü	8	0,836	0,563-0,799	0,801	245,6	28	<,001	46,786
Yetersizlik hissi	4	0,799	0,742-0,827	0,781	108,3	6	<,001	62,688
Takdir edilmeme	2	0,709	0,854-0,861	0,502	32,1	1	<,001	53,465

KMO-MSA: KMO Örneklem Yeterliliği Ölçümü

4.4 Korelasyon Analizi

Çalışmanın konusu demografik değişkenler ve iş stresi arasındaki ilişkiler olduğundan iş stresi boyutlarının kendi aralarındaki ilişki araştırmaya dahil edilmemiştir. Tablo 5'te gösterildiği gibi demografik değişkenler ile iş stresi boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5. *Demografik Özellikler ve İş Stresi Algısı Arasındaki Korelasyon (Pearson) Değerleri*

Değişkenler	Cinsiyet	Yaş	İş Deneyimi	Eğitim Düzeyi	İşletme Türü	Çalıştığı Departman
Sorumluluk ve aşırı iş yükü	0,039	-0,100	-0,089	-0,059	0,034	-0,048
Yetersizlik hissi	0,034	-0,060	-0,164	0,002	-0,007	-0,134
Takdir edilmeme	0,111	0,080	-0,180	0,064	-0,008	-0,059

Korelasyon değerlerinin hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > ,05$)

4.5. Bağımsız Örneklem T Testi

4.5.1. Cinsiyet ve Çalıştığı İşletme Türüne Göre İş Stresinin Boyutları

Araştırmada iki bağımsız gruptan oluşan değişkenler cinsiyet (Erkek ve Kadın) ve işletme çalıştığı iş/departman türü (konaklama ve yeme içme) için bağımlı değişkenlere (iş stresi boyutları) göre farklılaşma durumunu test etmek için Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Test sonuçları, varyansların homojen olduğunu (Levene: $p > 0,05$) ve iş stresinin alt boyutlarının hiçbirinin ne cinsiyete göre ne de çalıştığı işletme türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Analiz sonuçları, Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Kadın ve Erkeklerin İş Stresi Alt Boyutları Arasındaki Farklılaşma İçin T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Levene testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	p	t	sd	p	Ortalama Farkı (1-2)	Standart Hata farkı (1-2)
Sorumluluk ve aşırı iş yükü	,273	,602	-,369	90	,343	-,0625	,16959
Yetersizlik hissi	2,742	,101	-,321	90	,749	-,0625	,18587
Takdir edilmeme	,186	,667	1,063	90	,291	-,23909	,22493

Bağımsız değişken: Cinsiyet (1= Kadın, 2= Erkek).

Tablo 7. İş Türüne Göre İş Stresi Alt Boyutları Arasındaki Farklılaşma İçin T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Levene testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	p	t	sd	p	Ortalama Farkı (1-2)	Standart Hata farkı (1-2)
Sorumluluk ve aşırı iş yükü	,035	,852	-,319	90	,751	-,05361	,16812
Yetersizlik hissi	,256	,614	,071	90	,944	,01365	,19303
Takdir edilmeme	,645	,424	,072	90	,943	,01608	,22433

Bağımsız değişken: İş türü/departman (1= Konaklama/otel ve yeme içme).

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, cinsiyetin ve bireyin çalıştığı işletme türünün iş stresi faktörlerinden sorumluluk ve aşırı iş yükü, yetersizlik hissi ve takdir edilmeme değişkenleri ile aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiş ve H1a, H1b, H1c, H2a, H2b ve H2c hipotezleri reddedilmiştir.

4.6 MANOVA Analizi

Araştırma kapsamında incelenen ve ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenlerin (yaş, eğitim, iş deneyimi ve departman) birden fazla bağımlı değişken (sorumluluk ve aşırı iş yükü, yetersizlik hissi ve takdir edilmeme) üzerinde etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla MANOVA analizi uygulanmıştır. Analizde, varyansların homojen olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları, bağımsız değişkenlerden hiçbirinin bağımlı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. MANOVA analizi (Sorumluluk ve aşırı iş yükü) sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. MANOVA Analizi Sonuçları

Kaynak	Tip III Karelerin Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p	Kısmi eta Kare
Doğrulanmış Model						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü ^a	49,820 ^a	77	,647	1,297	,304	,877
• Yetersizlik hissi ^b	62,025 ^b	77	,806	,882	,656	,829
• Takdir edilmeme ^c	76,355 ^c	77	,992	,563	,943	,756
Kesişme						

• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	365,214	1	365,214	732,117	,000	,981
• Yetersizlik hissi	231,680	1	231,680	253,813	,000	,948
• Takdir edilmeme	247,058	1	247,058	140,175	,000	,909
Yaş						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	8,812	15	,587	1,178	,382	,558
• Yetersizlik hissi	12,445	15	,830	,909	,573	,493
• Takdir edilmeme	11,107	15	,740	,420	,946	,310
İş deneyimi						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	3,069	8	,384	,769	,635	,305
• Yetersizlik hissi	6,783	8	,848	,929	,523	,347
• Takdir edilmeme	7,508	8	,938	,532	,814	,233
Eğitim						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	1,080	2	,540	1,083	,365	,134
• Yetersizlik hissi	1,187	2	,593	,650	,537	,085
• Takdir edilmeme	,949	2	,474	,269	,768	,037
Departman						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	2,118	3	,706	1,415	,280	,233
• Yetersizlik hissi	1,153	3	,384	,421	,741	,083
• Takdir edilmeme	1,502	3	,501	,284	,836	,057
Hata						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	6,984	14	,499			
• Yetersizlik hissi	12,779	14	,913			
• Takdir edilmeme	24,675	14	1,763			
Toplam						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	863,938	92				
• Yetersizlik hissi	690,500	92				
• Takdir edilmeme	698,750	92				
Doğrulanmış toplam						
• Sorumluluk ve aşırı iş yükü	56,804	91				
• Yetersizlik hissi	74,804	91				
• Takdir edilmeme	101,030	91				

a. $R^2 = ,877$ (Uyarlanmış $R^2 = ,201$)

b. $R^2 = ,829$ (Uyarlanmış $R^2 = -,110$)

c. $R^2 = ,756$ (Uyarlanmış $R^2 = -,588$)

Bağımlı değişkenler: Sorumluluk ve aşırı iş yükü, yetersizlik hissi ve takdir edilmeme.

MANOVA sonuçlarına göre yaşın, eğitim düzeyinin, iş deneyiminin ve çalışılan departmanın iş stresinin sorumluluk ve aşırı iş yükü, yetersizlik hissi ve takdir edilmeme boyutları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, H3a, H3b, H3c, H4a, H4b, H4c, H5a, H5b, H5c, H6a, H6b ve H6c hipotezleri reddedilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada demografik değişkenlerin örgütsel ortamda iş stresi üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçları, demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, eğitim, iş deneyimi, çalıştığı departman ve işletme türü) çalışanların örgütsel ortamda iş streslerini etkilemediğini göstermiştir.

Literatürde, çalışanların demografik özelliklerinin stres algılarını etkilediğini gösteren çalışmalar olmuştur. Önceki çalışmalarda, cinsiyet ve iş deneyiminin (Karakaya ve Gürel, 2015; Jiang vd., 2018), gelir durumunun (Özata & Yorulmaz, 2020; Sharma & Jain, 2020), medeni durumun (Sharma ve Jain, 2020), eğitim düzeyinin, görev ve unvanın (Jiang vd., 2018) iş stresinin üzerinde etkisi ve/veya ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, söz konusu araştırmaların sonucunu desteklememiştir. Diğer taraftan, aynı alanda önceden yapılmış birçok çalışmada (Lu & Hsieh, 1997; Check & Okwo, 2012; Çökük, 2018; Faraji vd., 2019; Akgöz vd., 2021), demografik değişkenlerin iş stresi üzerinde istatistiksel olarak etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucu, söz konusu çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstererek onları desteklemiştir. Bu çerçevede, demografik değişkenlerin iş stresini etkilemesinin örnekleme göre farklılık gösterdiği literatürde yer alan farklı sonuçlardan anlaşılmaktadır. Ayrıca, stres puanlaması yapılarak katılımcıların stres düzeyleri belirlenmiş ve ortalama stres puanının 2,83 olarak belirlenmiş olması stres düzeylerinin yararlı düzeyin hemen üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, uyarıcılığı yüksek ve sorumluluğu fazla ancak kişiye çekici gelen iş stresi düzeyi olduğu, bazı yönleriyle kişiyi zorlayarak verimliliği artırırken, bazı yönleriyle de sağlığı tehdit edebileceği şeklinde yorumlanmıştır (Baltaş & Baltaş, 2005). Stres düzeylerine göre dağılım hesaplandığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun (%69,4) zararlı stres düzeyinde, %17,4'ünün yararlı stres düzeyinde ve %13,2'sinin ilgisizlik ve pasif durum denebilecek düşük stres düzeyinde oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmanın geniş bir katılımı yapılamamış olması ve bu nedenle sonuçlarının daha genel bir kabul oluşturmasına engel oluşturması araştırmanın kısıtını oluşturmaktadır. Bu alanda gelecekte yapılması düşünülen araştırmalarda daha geniş bir katılım ve farklı sektörlerde yapılması önerilmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada cinsiyetin, yaşın, eğitimin, iş deneyiminin, çalışılan departmanın ve işletme türünün iş stresinin sorumluluk ve aşırı iş yükü, yetersizlik hissi ve takdir edilmeme boyutları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Uygulayıcıların, iş stresini azaltmak amacıyla demografik değişkenlerden daha çok diğer faktörlere odaklanmaları ancak olası farklı durumları da gözden kaçırmamak adına demografik faktörlere karşı tamamen ilgisiz kalmamaları ve iş stresini azaltma yönünde çalışmalar yapmaları önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Akgöz, E., Şalvarcı, S., Margazieva, N., & Asanova, K. (2021). Konaklama sektöründe stres kaynakları ve strese karşı mücadele etmeye yönelik bir araştırma. *Journal of Global Tourism and Technology Research*, 2(1), 11-25.

- Aksatan, M., & Aktaş, G. (2012). Küçük konaklama işletmelerinde müşteri ilişkileri yönetimi: Alaçatı örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 233-247.
- Aydın, A., Akyüz, İ., Üçüncü, K., & Taşdemir, T. (2011). İşletme içi faktörlerin çalışanların stres düzeyi üzerine etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-40.
- Aymankuy, Y., Akgül, V., & Can Akgül, C. (2012). Termal konaklama işletmelerinde müşteri memnuniyetine etki eden unsurlar "Gönen Kaplıcaları Örneği". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 223-240. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4542>
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2005). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barsky, J. D. (1992). Customer Satisfaction in the Hotel Industry: Meaning and Measurement. *Hospitality Research Journal*, 16(1), 51-73. <https://doi.org/10.1177/109634809201600105>
- Brown, W. P. (1965). The Yerkes-Dodson Law repealed. *Psychological Reports*, 17(2), 663-666. <https://doi.org/10.2466/pr0.1965.17.2.663>
- Check, R.F.E., & Okwo, F.A. (2012). Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 439-443. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.677>
- Corbett, M. (2015). From law to folklore: work stress and the Yerkes-Dodson Law. *Journal of Managerial Psychology*, 30(6), 741-752. <https://doi.org/10.1108/JMP-03-2013-0085>
- Çökük, B. (2018). Örgütsel stres düzeyinin ölçümü ve demografik değişkenlerle ilişkisi: Bir kamu organizasyonu örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 9(2), 59-83.
- Dominici, G., & Guzzo, R. (2010). Customer Satisfaction in the hotel industry: a case study from Sicily (November 19, 2010). *International Journal of Marketing Studies*, 2(2), 3-12.
- Ersen, H. (1996). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*. Sim Yayınevi.
- Faraji, A., Karimi, M., Azizi, S.M., Janatolmakan, M., & Khatony, A. (2019). Occupational stress and its related demographic factors among Iranian CCU nurses: A cross-sectional study. *BMC Research Notes*, 12, 634. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4674-5>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Third edition, Sage.
- Fletcher, D. ve Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(81), 12-23.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17(5), 500-521. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80091-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80091-0)
- Giritlioğlu, İ. (2012). *Yiyecek içecek bölümlerinde işgörenlerin ve müşterilerin hizmet kalitesi beklenti ve algıları: termal otellerde bir araştırma*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Gökgöz, H. (2013). *Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Huang, S., van der Veen, R., & Song, Z. (2018). The impact of coping strategies on occupational stress and turnover intentions among hotel employees. *Journal of Hospitality Marketing ve Management*, 27(8), 926-945. <https://doi.org/10.1080/19368623.2018.1471434>
- Jansen, K. M. (2004). *Analysis of demographic variables and levels of stress in law enforcement officers*. Doctoral Dissertation, PCOM Psychology Dissertations. Department of Psychology Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Paper 67.
- Jiang, T., Tao, N., Shi, L., Ning, L., & Liu, J. (2018). Associations between occupational stress and demographic characteristics in petroleum workers in the Xinjiang arid desert. *Medicine*, 97(31), e11543. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000011543>
- Karatay, C. (2021). *Cobot'larla ülkemizi sağlık turizminde ileriye taşıyabiliriz*. <https://www.stendustri.com.tr/robot-yatirimlari/cobotlarla-ulkemizi-saglik-turizminde-ileriye-tasiyabiliriz-h113145.html>.
- Karakaya, A., & Gürel, S. (2015). Kardemir A.Ş. çalışanlarının stres faktörleri algılarına yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 17-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/10034/123801>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lo, K., & Lamm, F. (2005). Occupational stress in the hospitality industry: an employment relations perspective. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 30(1), 23-48.
- Lu, L., & Hsieh, Y.-H. (1997). Demographic variables, control, stress, support and health among the elderly. *Journal of Health Psychology*, 2(1), 97-106. <https://doi.org/10.1177/135910539700200110>
- Matthews, G., Lin, J., & Wohleber, R. (2017). Personality, stress and resilience: a multifactorial cognitive science perspective. *Psihologijske Teme*, 26(1), 139-162.
- McCarty, R. (2016). The alarm phase and the general adaptation syndrome: Two aspects of Selye's inconsistent legacy. Fink, G. (Ed.). *Stress: concepts, cognition, emotion, and behavior* içinde (ss. 13-19). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00002-9>.
- Moreno, A., Navarro, C., Molleda, J.-C., & Funetes-Lara, M.C. (2019). Measurement and predictors of resilience among Latin American public relations professionals: an application of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Communication Management*, 23(4), 393-411.
- Özer, Ö., & Günaydın, Y. (2010). Otel İşletmelerinde müşteri memnuniyeti ve müşteri sadakati ilişkisi: Dört yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 11(2), 127-154.
- O'Brien, G.E. (1983). Locus of control, work, and retirement. Lefcourt, H.M. (Ed.). *Research in Locus of Control* içinde (s. 3). Academic Press.

- Oh, H., & Parks, S. C. (1996). Customer satisfaction and service quality: a critical review of the literature and research implications for the hospitality industry. *Hospitality Research Journal*, 20(3), 35–64. <https://doi.org/10.1177/109634809602000303>
- O'Neill, J. W., & Davis, K. (2011). Work stress and well-being in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 385–390. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2010.07.007>
- Özata, M., & Yorulmaz, M. (2020). Tıbbi sekreterlerin çalışma koşulları ve iş stresi faktörlerinin araştırılması. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 41-52
- Pizam, A., & Ellis, T. (1999). Customer satisfaction and its measurement in hospitality enterprises. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 11(7), 326-339. <https://doi.org/10.1108/09596119910293231>
- Rao, E., & Goel, A. (2017). Factors causing work related stress in the Hospitality Sector: A study of employees in threestar hotels in Dehradun Region-India. *IARS' International Research Journal*, 7(1), 82800701201701.
- Redmond, M. V., & Bunyi, J. M. (1993). The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(2), 235–254. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(93\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(93)90027-6)
- Ross, G.F. (1995). Work stress and personality measures among hospitality industry employees. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 7(6), 9-13. <https://doi.org/10.1108/09596119510095334>
- Russo, S.J., Murrough, J.W., Han, M.-H., Charney, D.S., & Nestler, E.J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature Neuroscience*, 15(11), 1475-1484.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill-building approach*. John Wiley & Sons, Inc.
- Selye, H. A. (1936). Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1955). Stress and disease. *Science*, 122(3171), 625-631.
- Selye, H. (1978). *The stress of life*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sharma, A., & Jain, V. (2020). A study of relationship of stress and demographic profile of employees with special reference to their marital status and income. *UGC Care Journal*, 43(4), 111-115.
- Spector, P.E. (1982). Behavior in organizations as a function of employees' locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-97
- Şirin, M. E., & Aksu, M. (2016). Otel işletmelerinde hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti, tekrar satın alma ve tavsiye isteği üzerine etkisi: Trabzon Ortahisar örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 530-544
- Şit, M. (2016). Türkiye'de turizm sektörünün istihdama katkısı. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 101-117.
- Türksoy, A. (2007). Konaklama işletmelerinde mali başarısızlığa yol açan etmenler. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 99-115.

- Uslu, A. (2021). Müşteri-çalışan uyumunun müşteri memnuniyeti ve davranışsal niyetine etkisi: Fethiye'deki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 197-211
- Ünlüöner, K. ve Şahin, S.Z. (2011). Turizmde istihdam. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 1-25.
- Yabancı, N. (2020). *Otel işletmelerinde çalışma yaşam kalitesinin iş performansına etkisinde yönetici desteğinin rolü*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relationship of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Ziegele, D., & Zerfass, A. (2021). Stress resilience: researching a key competence for professionals in communication management. *Journal of Communication Management*, 25(4), 335-352. <https://doi.org/10.1108/JCOM-11-2020-0142>
- Aamodt, M. G. (1999). *Applied industrial organizational psychology*. International Thomson Publication.
- Akoğlan Kozak, M. (2012). *Otel işletmelerinde insan kaynakları yönetimi*. Detay Yayıncılık.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. Guilford Press.
- Dhar, R. L. (2015). Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment. *Tourism Management*, 46, 419-430.
- Dollard, M. F., Winefield, H. R., & Winefield, A. H. (2001). *Occupational strain and efficacy in human service workers*. Kluwer Academic Publishers.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta yayınları.
- Evans, G. W., & Cohen, S. (1987). Environmental stress. D. Stokols ve I. Altman (Eds.). *Handbook of environmental psychology* içinde (ss. 571-610). Wiley and Sons.
- Fincham, R., & Rhodes, P. (2005). *Principles of organizational behavior*. Oxford Press.
- Gill, A. S., Flaschner, A. B., & Shachar, M. (2006). Mitigating stress and burnout by implementing transformational-leadership. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18(6), 469-481
- Graham, H. (1999). *Stresi kendi yararınıza kullanın*. (Çev. M. Sağlam ve T. Tezcan). Alfa Yayınları.
- Gök, S. (2009). Çalışma yaşamının önemli bir sorunu: Örgütsel stres. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 17(2), 429-448.
- Güzel, B., & Özgül, E. (2014). Turizm işletmelerinde iş-aile yaşamı çatışması. (Ş. Aydın Tükeltürk, N. Şahin Perçin ve B. Güzel (Eds.). *Turizm işletmelerinde çalışan ilişkileri yönetimi* içinde. Detay Yayıncılık.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. McGraw-Hill.
- Leavitt, C., & Walton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. *Advances in Consumer Research*, 2, 545-554.
- Porteous, M. (2000). *Occupational psychology*. Prentice Hall.

- Riggio, R. E., (2001). *Industrial/ Organizational Psychology*. Harper.
- Saal F., & Knight P. (1998). *Industrial organizational psychology*. Cole Publishing Company.
- Tütüncü, Ö., & Demir, M. (2003). Konaklama işletmelerinde insan kaynakları kapsamında işgücü devir hızının analizi ve Muğla Bölgesi'nde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(2), 146-169.
- Vries, M. W., & Wilkerson, B. (2003). Stress work and mental health: a global perspective. *Acta Neuropsychiatrica*, 15(1), 44-53.
- Walz, S. M., & Niehoff, B. P. (2000). Organizational citizenship behaviors: Their relationship to organizational effectiveness. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24(3), 301-319.



Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

Developing a Rubric for A2 Level Writing Skills for Learners and Teachers of Turkish as a Foreign Language

M. Özgün Harmankaya^{1*}

Muhammed Eyyüp Sallabaş²

Türker Toker³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,

Lecturer, Yıldız Technical University, Türkiye,

ohrmnky@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9420-858X>

²Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr., Yıldız Technical University, Türkiye,

sallabas@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4346-4385>

³Dr. Öğr. Üye., Uşak Üniversitesi, Türkiye,

Assist. Prof. Dr., Uşak University, Türkiye,

turker.toker@usak.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3038-7096>

Makale geliş tarihi / First received : 01.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale 2.yazarın danışmanlığı ve 3.yazarın eş danışmanlığında 1. yazar tarafından hazırlanmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî İlimler Etik Kurulu 28.02.2022 tarih ve 2022.02 toplantı sayılı kararı ile çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 23%

Atf bilgisi / Citation:

Harmankaya, M.Ö., Sallabaş, M.E. & Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524.

ÖZ

Etkili bir öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri ölçme ve değerlendirmedir. Üretici dil becerilerinden biri olan yazma; yazının doğasından, yazardan ve diğer pek çok etmenden en çok etkilenen becerilerden biri olduğu için değerlendirme süreci zor ve zahmetlidir. Bunun yanı sıra özellikle ikinci dilde bir yazının değerlendirmesinde değerlendiricinin deneyimi, duygularını vb. pek çok etken değerlendirme sürecine istemeden de olsa dâhil olur. Dolayısıyla değerlendiriciler tarafından verilen puanlar farklılaşır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecinde kullanılmak üzere A2 düzeyinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı çalışmada A2 düzeyi yazma sınavı, uzman görüş formu ve dereceli puanlama anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda deneme uygulaması için 10, asıl uygulama için 34 öğrencinin yazma sınavı kullanılmıştır. Nitel veriler Lawshe (1975) tekniği ile analiz edilirken nicel verilerin analizinde grup içi korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Lawshe (1975) analizinin bulguları her madde, alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için kapsam geçerliliğinin literatüre göre yeterli olduğunu gösterirken grup içi korelasyon testinin sonuçları her madde, alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için puanlayıcılar arası uyumun istatistiksel olarak mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, dereceli puanlama anahtarı.

ABSTRACT

Assessment and evaluation are among the most important elements of an effective teaching process. Since writing, one of the productive language skills, is one of the skills that is most influenced by the nature of writing, the writer, and many other factors, the assessment process is difficult and tedious. In addition, especially when assessing writing in a second language, many factors, such as the rater's experience, emotional state, etc., unintentionally involve in the assessment process. Therefore, the scores given by raters differ. Accordingly, the aim of this study is to develop a valid and reliable assessment tool at the A2 level that can be used in teaching Turkish as a foreign language. In the study, using qualitative and quantitative data together, the A2 level writing test, the expert opinion form, and the rubric served as data collection tools. In this direction, 10 student writing exams were used for the pilot study, and 34 student writing exams were used for the actual study. While the qualitative data were analyzed using Lawshe's (1975) technique, intra-group correlation analysis was used to analyze the quantitative data. The results of the Lawshe (1975) analysis show that the content validity for each item, the sub-dimensions, and the total scale is adequate according to the literature, while the results of the intra-group correlation testing show that the inter-rater agreement for each item, the sub-dimensions, and the total scale is statistically excellent.

Keywords

Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, rubric.

GİRİŞ

Eğitim sürecinin her alanında olduğu gibi yabancı bir dilin öğretiminde de sınıf içi öğrenmelerin dönütler yoluyla geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik ilerleme düzeylerinin belirlenmesi gibi çeşitli amaçlarla ölçme ve değerlendirme süreçlerine başvurulur. Dil becerilerinin ölçülmesi temelde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile bunları destekleyici kelime hazinesi ve dil bilgisinin ölçülmesine ve ölçülen değerlere bağlı olarak bir yargıya ulaşılmasına dayanır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2020) okuma ve dinleme becerisini alımlama, konuşma ve yazma becerilerini ise üretim etkinlikleri içerisinde değerlendirmektedir.

Üretim etkinliklerinden biri olan yazma, alımlama etkinlikleri ile öğrenilen dile ait özellikleri üretime dönüştürür. Bu bakımdan ikinci dilde yazanların, yazma sürecinde pek çok karmaşık alt beceriyi kullanması beklenir. Hyland (2003, s. 27) ikinci bir dilde yazan bir kişinin; içerik bilgisi, sistem bilgisi, süreç bilgisi, tür bilgisi ve bağlam bilgisi olmak üzere beş tür bilgiye ihtiyaç duyduğunu söyler. Bu bakımdan da yazma becerisinin ölçülmesinde pek çok farklı değişken farklı bağlamlarda ortaya çıkar. Dolayısıyla değerlendiriciler, yabancı bir dilde yazma becerisine ilişkin yapacakları geçerli ve güvenilir bir değerlendirmede dil öğrencisinin farklı bilgi türlerinin performansını kapsamlı ve detaylı bir biçimde ölçme ihtiyacı hissederler.

Knoch (2011, s. 91), öğretmenlerin ve değerlendiricilerin kararlarını dayandıracakları bazı referans noktalarına ihtiyaç duyduklarını söyler. Ortak bir referans noktasının olmaması öğretmenler ve puanlayıcılar arasında farklı önceliklerin oluşmasına, beklenen puanlar ile verilen puanlar arasında bir fark oluşmasına sebep olabilir. Bu bakımdan da ortak bir referans noktasının varlığı yazma sürecinin ya da süreç sonunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinde ortak bir yargıya ulaşılmasına katkı sağlar. Bu yargı referans noktası sağlam bir ölçüt listesine bağlı olduğu için de herkes için makul ve kabul edilebilir olarak görülebilir.

Puanlama anahtarlarının kullanımı yazma öğretmenlerine değerlendirme ölçütleri için bir dayanak oluşturmasının yanında öğrenciler için de bir rehberdir. “Kullanılacak değerlendirme yöntemi ile değerlendirme ölçütlerinin yazma etkinlikleri öncesinde öğrenciler tarafından bilinmesi öğrencilerin yazma etkinliklerini bilinçli gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır” (Yorgancı ve Baş, 2021, s. 71). Pek çok araştırmacı (Andrade vd., 2009; Ghalib ve Al-Hattami, 2015; Li, 2022 ; Obeid, 2017; Yamanishi vd., 2019) ikinci dilde yazmanın değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarını daha güvenilir bir yöntem olarak görür.

Mertler (2001, s. 1) dereceli puanlama anahtarlarını “öğrencilerin performansına dayalı çalışmalarını değerlendirmek için önceden belirlenmiş belirli performans ölçütlerinden oluşan puanlama kılavuzları” olarak tanımlamaktadır. Bir puanlama anahtarı, ölçekteki farklı yeterlilik seviyeleri için tanımlayıcılar sağlar. Bu tanımlayıcılar, yeterince hassas yargılara olanak sağlayacak kadar ayrıntılı ve güvenilir, tarafsız ve geçerli bir ayırım yapmaya olanak sağlayacak kadar zengindir (Ghalib ve Al-Hattami, 2015, s. 225). Dereceli puanlama anahtarlarının zayıftan mükemmele doğru oluşturduğu yapı, ölçülecek özelliğin kuramsal alt bileşenleri ile birleşip ilgili becerinin çok boyutlu ve derinlemesine bir analizinin yapılmasına imkân tanır.

Yazılı yeterliliğin değerlendirilmesinde kullanılan üç tür dereceli puanlama anahtarı vardır. Bunlar birincil özellik, bütüncül ve analitik puanlama anahtarlarıdır. Birincil özellik puanlamasının temel felsefesi dar bir şekilde tanımlanmış bir söylem aralığında (örneğin ikna

etme veya açıklama) öğrencilerin ne kadar iyi yazabileceğini anlamanın önemli olduğudur. Buna bağlı olarak puanlama anahtarı doğrudan görevin gerektiği özelliklere göre her yazma görevi için ayrı ayrı oluşturulur (Weigle, 2002, s. 109-110). Bütüncül değerlendirmeler yazmanın " yazmanın doğasında var olan nitelikleri bütünleştiren tek bir ölçek tarafından en iyi şekilde yakalanan tek bir varlık olduğu" (Hyland, 2003, s. 227) düşüncesini yansıtır. Analitik puanlama ise "belli parçaların değerlendirildiği, test edildiği, yanıtın ya da yapılan işin aşama aşama puanlandığı durumlarda kullanılan yönergelerdir" (Atılğan vd., 2007, s. 282). Yazma becerisinin birçok alt beceri ve yetkinliğin oluşturduğu çok yönlü ve karmaşık bir beceri olduğu göz önüne alındığında ikinci dil eğitimi sürecinde bütüncül bir değerlendirme yerine analitik bir değerlendirmenin tercih edilmesi daha doğru bir yaklaşım olarak görülebilir. Nitekim analitik bir değerlendirme, pek çok alt beceriyi değerlendirme imkânı tanıdığı için bütüncül bir değerlendirmenin doğasında var olan tek bir puana ulaşma kusurunu ortadan kaldırarak geri bildirim imkânı tanıyan bir değerlendirme anlayışını ön plana çıkarır.

Analitik puanlama anahtarlarının tek bir puan yerine içerdiği alt ölçeklere dayalı olarak birden fazla puan sunması, bu tür puanlama anahtarlarını öğretmenler ve kurumlar için tercih edilebilir kılmaktadır (Çetin, 2011, s. 472). Bu tür dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin değerlendirici ve üretken bilgi/becerilerini geliştirmekle birlikte yazmada neyin kaliteli olduğu hakkında da bir farkındalık sağlar, öz-izleme ve öz düzenlemeyi de önemli düzeyde geliştirir (Hawe, vd., 2020). Bunun yanı sıra öğrencilere daha ayrıntılı geri bildirim sağlar, değerlendirici tutarlılığını artırır (Jonsson ve Svingby, 2007) ve yazılı yeterliğin kişiselleştirilmiş bir nitelik dökümünü sağlar (Weigle, 2002). Bu bakımdan yazma eğitimi sürecinde hem sınıf içi öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde hem de sürecin sonunda gerçekleştirilecek yazma uygulamalarında analitik puanlama anahtarlarının kullanılmasının etkili bir değerlendirme sürecinin tasarımı için önemli olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı A2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı üretim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek analitik bir dereceli puanlama anahtarının hazırlanmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda uzman görüşüne başvurulmuş, nicel boyutunda ise grup içi korelasyon testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'da bir devlet üniversitesinin dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 44 A2 öğrencisi, dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuş 7 alan uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile 5 puanlayıcı oluşturmaktadır. Alan uzmanlarının tamamı Türkçe eğitiminde lisansüstü derecesine sahip olup hâlihazırda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmektedir. Aşağıdaki tabloda ise puanlayıcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Puanlayıcı özellikleri

Unvan	Mezuniyet Düzeyi	Alanı	Türkçe Eğitimi Alanında Deneyim (Yıl)	YADOT Alanında Deneyim (Yıl)	A2 Seviyesinde Ders Verme Tecrübesi (Kur Sayısı)
Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	10	10	20+
Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	10	5	20+
Öğretim Görevlisi	Lisans	Türkçe Eğitimi	2	2	6
Öğretim Görevlisi	Lisans	Türkçe Eğitimi	2	2	6
Öğretim Üyesi	Doktora	Türkçe Eğitimi	10	5	20+

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; A2 düzeyi yazma sınavı, madde değerlendirme uzman formu ve dereceli puanlama anahtarı taslağı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının tasarımında Mertler'in (2001) DPA geliştirme süreci basamakları takip edilmiştir. Bu basamaklar şunlardır:

1. Öğrenme hedeflerini belirleme
2. Gözlenebilir özellikleri tanımlama
3. Gözlenebilir özelliklere ilişkin farklı düzeyleri tanımlama
4. Analitik değerlendirmede her bir nitelikte mükemmel çalışma ile kötü çalışmalar için kapsamlı açıklamalar yazma
5. Analitik değerlendirmede her bir nitelik için mükemmelden zayıfa doğru değişen diğer seviyeleri tanımlama
6. Her seviyeyi örnekleyen öğrenci çalışmalarını toplama
7. Gözden geçirme

Moskal ve Leydens (2000) ise bir puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde geçerliğin içerik ile ilgili kanıt, yapıyla ilgili kanıt ve kriter ile ilgili kanıtların sağlanması ile; güvenilirliğin ise puanlayıcı tutarlılığı ile gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasındaki adımlara araştırma süreci bölümünde yer verilmiştir.

Araştırma Süreci

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde izlenen süreçler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Literatür taraması: Ölçme ve değerlendirme ile yabancı dilde yazma literatürü incelenmiştir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni A2 düzeyi yeterlik tanımları, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Maarif Vakfı, 2020) A2 kazanımları

ve Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 kitabı incelenmiştir. Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin kazanımları belirlenmiştir.

2. Taslak puanlama anahtarının oluşturulması: Belirlenen kazanımlar geliştirilmek istenen dereceli puanlama anahtarının ölçütlerinin dayanaklarını oluşturmaktadır. Her ölçüt, alt ölçüt ve tanımlayıcıları Çerçeve Metin, A2 seviyesi yazma yeterlilikleri ve ikinci dilde yazma literatürü çerçevesine bağlı kalınarak sıralanmış ve sınıflandırılmıştır.
3. Uzman Görüşü: Ölçütlere bağlı olarak alt ölçütler ve tanımlayıcılar oluşturulmuş ve taslak DPA önce yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 10 yıl deneyimi ve dil becerilerinin ölçülmesi konusunda akademik çalışmaları olan iki uzman ile ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan DPA'ya ilişkin görüş alınmış ve dönütler doğrultusunda maddeler üzerinde düzeltme/geliştirme yapılmıştır. Daha sonra ilgili DPA 5 farklı alan uzmanına gönderilerek Lawshe (1975) tekniği ile taslak formun kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.
4. Yazılı sınavın oluşturulması sürecinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2020) A2 seviyesi yeterlilikleri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Maarif Vakfı, 2020) A2 düzeyi kazanımları ve öğrencilerin eğitim aldıkları kurumda kullanılan Türkçe öğretim setinin A2 kitabı incelenerek 42 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. İlgili soru havuzu uzman görüşüne sunulmuş 8 alan uzmanından 42 soruyu uygun, kısmen uygun ve uygun değil şeklinde işaretlemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri sonucu maddelerden uzmanların tamamının "uygun" kabul ettiği 31 soru belirlenmiştir. Belirlenen 31 soru tekrar uzman görüşüne gönderilerek maddeleri 1-5 arasında puanlamaları istenmiş ve en çok puanı alan madde belirlenmiştir. En çok puan alan soru "Ülkenizin coğrafi, kültürel, tarihî ve turistik özelliklerini anlatınız." olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin oluşturacağı metinler bilgilendirici bir anlatım tarzını yansıtacaktır.
5. Puanlama anahtarı taslağının denemesi: Uzman görüşlerine göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarı taslağı ile A2 seviyesindeki 10 farklı yazma kâğıdı iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.
6. Düzenleme: Değerlendirme sürecinde iki maddede değerlendirme yapılmasında zorlanılması sebebiyle maddelerde düzenlemeye gidilmiş ve maddelerin içeriği değiştirilmiştir.
7. Kapsam Geçerliği: Son hâli verilen dereceli puanlama anahtarı ikinci uzman görüşü olarak sekiz farklı alan uzmanına gönderilerek Lawshe (1975) tekniği ile maddelerin kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır.
8. Güvenilirlik Çalışması: DPA'nın güvenilirliğini test etmek için 34 yazma kâğıdı beş alan puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcı tutarlılığının belirlenmesinde grup içi korelasyon katsayıları madde ve boyut kategorileri ile incelenmiştir.

Etik Beyan

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî İlimler Etik Kurulu 28.02.2022 tarih ve 2022.02 toplantı sayılı kararı ile çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

BULGULAR

1. Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Kapsam geçerliliğine ilişkin bulgular

	Madde	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO (Kapsam Geçerlik Oranı)
1.Boyut	1	8	0	0	1
	2	8	0	0	1
	3	8	0	0	1
	4	8	0	0	1
	5	7	1	0	0.750
	KGİ				0.950
2.Boyut	6	7	1	0	0.750
	7	8	0	0	1
	8	8	0	0	1
	KGİ				0.916
3.Boyut	9	8	0	0	1
	10	8	0	0	1
	11	7	1	0	0.750
	KGİ				0.916
4.Boyut	12	7	1	0	0.750
	13	8	0	0	1
	14	8	0	0	1
	15	7	1	0	0.750
	KGİ				0.875
	KGİ				0.916

Tablo 2'ye göre 5, 6, 11 ve 12. maddelerin KGO'su 0,75 olarak hesaplanırken diğer maddelerin KGO'su 1 olarak hesaplanmıştır. KGİ değeri ise 0.916 olarak belirlenmiştir. Ayre ve Scally (2014, s. 82) KGO'nun minimum/kritik değerinin sekiz değerlendirici için 0.750 olduğunu belirtmektedir.

2. Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 3. DPA'nın maddelerine ilişkin puanlayıcı tutarlılığı

Madde	Ölçüm	Puanlayıcılar Arası Korelasyon	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1	Tek Ölçümler	.956	.929	.975
	Ortalama Ölçümler	.991	.985	.995
2	Tek Ölçümler	.884	.819	.933
	Ortalama Ölçümler	.974	.958	.986
3	Tek Ölçümler	.796	.695	.878
	Ortalama Ölçümler	.951	.919	.973
4	Tek Ölçümler	.883	.819	.933
	Ortalama Ölçümler	.974	.958	.986
5	Tek Ölçümler	.792	.690	.876
	Ortalama Ölçümler	.950	.918	.972
6	Tek Ölçümler	.867	.794	.923
	Ortalama Ölçümler	.970	.951	.983
7	Tek Ölçümler	.852	.774	.914
	Ortalama Ölçümler	.967	.945	.981
8	Tek Ölçümler	.965	.943	.980
	Ortalama Ölçümler	.993	.988	.996
9	Tek Ölçümler	.930	.889	.960
	Ortalama Ölçümler	.985	.976	.992
10	Tek Ölçümler	.726	.604	.932
	Ortalama Ölçümler	.930	.884	.961
11	Tek Ölçümler	.889	.827	.936
	Ortalama Ölçümler	.976	.960	.987
12	Tek Ölçümler	.890	.828	.937
	Ortalama Ölçümler	.976	.960	.987
13	Tek Ölçümler	.832	.745	.901
	Ortalama Ölçümler	.961	.936	.978
14	Tek Ölçümler	.810	.714	.887
	Ortalama Ölçümler	.955	.926	.975
15	Tek Ölçümler	.779	.673	.867
	Ortalama Ölçümler	.946	.911	.970

Tablo 4. DPA'nın boyutlarına ilişkin puanlayıcı tutarlılığı

Boyut	Ölçüm	Puanlayıcılar Arası Korelasyon	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1	Tek Ölçümler	.897	.839	.941
	Ortalama Ölçümler	.978	.963	.988
2	Tek Ölçümler	.947	.915	.970
	Ortalama Ölçümler	.989	.982	.994
3	Tek Ölçümler	.897	.838	.941
	Ortalama Ölçümler	.977	.963	.988
4	Tek Ölçümler	.912	.861	.950
	Ortalama Ölçümler	.981	.969	.990

5 farklı alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı .991 olarak hesaplanmıştır. Grup içi korelasyonda "%95 güven aralığına dayalı olarak, 0,5'ten küçük, 0,5 ile 0,75 arası, 0,75 ile 0,9 arası ve 0,90'dan büyük değerler sırasıyla güvenilirliğin zayıf, orta, iyi ve mükemmel olduğunu" (Koo ve Li, 2016, s. 155) göstermektedir. Gerçekleştirilen analizlerde dereceli puanlama anahtarının hem maddelerde hem de alt boyutlarda puanlayıcı tutarlılığı bakımından Koo ve Li'ye göre (2016) mükemmel kategoride yer aldığı ifade edilebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya koyulmuştur. Geliştirilen YADOT A2 DPA dört ana ölçüt ve 15 alt ölçütten oluşmaktadır. Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular, YADOT A2 DPA'da yer alan ölçütlerin ve ölçütlere ilişkin tanımlayıcıların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için uygun olduğunu göstererek kapsam geçerliği için kanıt olmuştur. Grup içi korelasyon katsayısı ise puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak YADOT A2 DPA'nın A2 seviyesinde eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde objektifliği artıran bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

DPA'nın geliştirilmesi süreci göz önüne alındığında diğer araştırmacıların DPA'yı kullanma sürecinde dikkat etmesi gereken çeşitli hususlar vardır. Puanlayıcılardan üçünün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki deneyimi 5 yıldan fazla, Türkçe eğitimi alanındaki deneyimleri ise 10 yıldan fazladır. Ayrıca üç değerlendirici de yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesi alanında akademik olarak farklı çalışmalar yürütmüştür. Dolayısıyla yazılı anlatımların değerlendirilmesi hem bir öğretmen hem de bir değerlendirici gözüyle gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak DPA'yı kullanacak araştırmacıların deneyimli olması puanlayıcı tutarlılığı bakımından tavsiye edilmektedir. Ayrıca DPA'nın geliştirilmesinde incelenen metinler bilgilendirici bir anlatım tarzını yansıtmaktadır. Dolayısıyla farklı metin türlerinde kullanacak araştırmacıların DPA'yı tekrar test edip gerekli kanıtlara dayalı olarak kullanmaları tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Çetin, Y. (2011). Reliability of raters for writing assessment: analytic—holistic, analytic—analytic, holistic – holistic. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 471-486.
- Ghalib, T. K., & Al-Hattami, A. A. (2015). Holistic versus analytic evaluation of efl writing: a case study. *English Language Teaching*, 8(7), 225-236. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n7p225>
- Hawe, E., Dixon, H., Murray, J., & Chandler, S. (2020). Using rubrics and exemplars to develop students' evaluative and productive knowledge and skill. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1033-1047. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1851358>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16(2), 81-96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.003>
- Komisyon. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğretme, öğretme ve değerlendirme-tamamlayıcı cilt-* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.). Avrupa Konseyi.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Li, W. (2022). Scoring rubric reliability and internal validity in rater-mediated EFL writing assessment: Insights from many-facet Rasch measurement. *Reading and Writing*, 35(10), 2409-2431. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10279-1>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.7275/GCY8-0W24>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.7275/Q7RM-GG74>

- Obeid, R. (2017). Second language writing and assessment: voices from within the saudi efl context. *English Language Teaching*, 10(6), 174-181. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p174>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı (2bs). Erişim: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf
- Weigle, S. C. (2009). *Assessing writing* (6. bs). Cambridge University Press.
- Yamanishi, H., Ona, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: A hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, 9, 1-22.
- Yorgancı, O. K., & Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>

EK 1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler için A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Madde	1	2	3	4
Başlık, Plan ve İçerik	Başlık	Başlık yoktur veya konuyla ilgisiz bir başlık vardır.	Konuyla ilgili fakat metnin tamamını kapsamayan bir başlık vardır.	Konuyla ilgili ve metnin tamamını kapsayan bir başlık vardır.	Konuyla ilgili, metnin tamamını kapsayan ve dikkat çekici bir başlık vardır.
	Giriş	Giriş cümlesi yoktur veya cümlenin konu ile bağlantısı çok zayıftır.	Giriş cümlesi vardır fakat sonraki cümlelerle anlam ilişkisi kurmakta zorlanıldığından bağlam oluşturma gücü zayıftır.	Sonraki cümlelerle anlam ilişkisi kurabilen, konu ve metnin bağlamına uygun bir giriş cümlesi vardır.	Devamındaki cümlelerle anlam ilişkisi kurabilen, konu ve metnin bağlamına uygun dikkat çekici bir giriş cümlesi vardır.
	Akış sırası	Metinde olay veya düşünce akış sırası takip edilmemiş veya tamamen karmaşıktır.	Olay veya düşünce akış sırası metnin genelinde hatalar barındırmaktadır.	Olay veya düşünce akış sırasında kimi zaman kopmalar/kaymalar olsa da anlatıma etkisi azdır.	Olay veya düşünce akış sırası metnin neredeyse tamamında doğrudur.
	Sonuç	Metinde bir sonuç bölümü yoktur veya metin bir sonuca bağlanmış izlenimi vermemektedir.	Metinde bir sonuç bölümü bulunmakla birlikte konuyla ilgisinin kurulması zordur.	Metnin tamamını kuşatmasa da konuya uygun bir sonuç vardır.	Metin; konuya uygun, metnin bütününe kuşatan etkili bir sonuçla tamamlanmıştır.
	Konu	Konu ile ilgili verilen bilgiler yetersizdir.	Konunun tek bir yönü üzerine yoğunlaşmıştır.	Konunun farklı yönlerine değinilmekte birlikte detaylandırılması yetersizdir.	Konu detaylarıyla ele alınmıştır.
Dil ve Anlatım	Anlatımın anlaşılabilirlik ve akıcılığı	Metnin tamamına yakınında anlaşılır ve akıcı bir anlatım görülmemektedir.	Metnin çok az bir kısmında anlaşılır ve akıcı bir anlatım görülmektedir.	Metnin genelinde anlaşılır ve akıcı bir anlatım görülmektedir.	Metnin tamamına yakınında anlaşılır ve akıcı bir anlatım görülmektedir.
	Sözcüklerin anlamına uygun kullanımı	Hemen hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış anlamda kullanılmış kelime bulunmakta ve bunlar metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır.	Metindeki cümlelerin genelinde yanlış anlamda kullanılmış kelime bulunmakta ve bunlar metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır.	Metindeki cümlelerin çok azında yanlış anlamda kullanılmış kelime bulunmakta ve bunlar metnin anlaşılabilirliğini etkilememektedir.	Metindeki kelimelerin neredeyse tamamına yakını anlamına uygun kullanılmıştır.

	Söz diziminin doğruluğu	Hemen hemen her cümlede yanlış yerde kullanılmış kelime veya kelimeler bulunmakta, bunlar metnin bütününe anlaşılabilirlik ve akıcılığını zorlaştırmaktadır.	Cümlelerin yarısından fazlasında yanlış yerde kullanılmış kelime vardır ve bunlar metnin anlaşılabilirlik ve akıcılığını büyük ölçüde zorlaştırmaktadır.	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış yerde kullanılmış kelime vardır ve bunlar metnin genelini anlaşılabilirlik ve akıcılığını etkilememektedir.	Metindeki kelimelerin tamamına yakını doğru yerde kullanılmıştır.
Kelime Hazinesi	Kelime kullanımı	Metinde kullanılan kelimeler oldukça sınırlıdır ve sıklıkla tekrar edilmektedir.	Metinde kullanılan kelimeler seviyenin altında kalmakta, bu durum okunurluğu da etkilemektedir.	Metinde kullanılan kelimeler seviyenin çok az altında kalsa da bu sınırlılık okunurluğu neredeyse etkilememektedir.	Metindeki kelimeler seviyeyi karşılayacak düzeydedir ve metinde geniş bir kelime kadrosu kullanılmıştır.
	Farklı türlerdeki kelime varlığı seviyesi	Metindeki farklı türden kelime varlığı, seviyenin oldukça altındadır.	Metindeki farklı türden kelime varlığı, seviyenin biraz altındadır.	Metindeki farklı türden kelime varlığı seviyeyi yansıtmak niteliktedir.	Metindeki farklı türden kelime varlığı oldukça zengindir ve bunların türlere göre dağılımı orantılıdır.
	Atasözü, ikileme, deyim ve kalıp ifade varlığı seviyesi	Metinde atasözü, ikileme, deyim ve kalıp ifade bulunmamaktadır.	Atasözü, ikileme, deyim ve kalıp ifade varlığı, seviyenin altındadır.	Atasözü, ikileme, deyim ve kalıp ifade varlığı, seviyeyi yansıtmak düzeydedir.	Atasözü, ikileme, deyim ve kalıp ifade varlığı oldukça iyi düzeydedir.
Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisi	Yazım kurallarına uygun yazma	Hemen hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar metnin anlatımını güçleştirmektedir.	Cümlelerin hemen hemen yarısında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar anlatımın gücünü büyük ölçüde zayıflatmaktadır.	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış yazılmış kelime vardır fakat bunlar anlatımın gücünü neredeyse etkilememektedir.	Cümlelerin hemen hemen tamamına yakınında kelimeler doğru yazılmıştır.
	İsim çekim eklerinin doğru kullanımı	Neredeyse her cümlede isim çekim eki yanlış vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin neredeyse yarısında isim çekim eki yanlış vardır ve bunlar az sayıda da olsa anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin çok azında isim çekim eki yanlış vardır ve bunlar anlatımda önemli sorunlar oluşturmamaktadır.	Cümlelerdeki isim çekim eklerinin neredeyse tamamına yakınına doğru kullanılmıştır.

Kip ve şahıs eklerinin doğru kullanımı	Neredeyse her cümlede kip ve şahıs ekleri yanlış vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin neredeyse yarısında kip ve şahıs ekleri yanlış vardır ve bunlar az sayıda da olsa anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin çok azında kip ve şahıs ekleri yanlış vardır ve bunlar anlatımda önemli sorunlar oluşturmamaktadır.	Cümlelerdeki eklerin neredeyse tamamına yakınında kip ve şahıs ekleri doğru kullanılmıştır.
Noktalama işaretlerinin işlevine uygun kullanımı	Neredeyse her cümlede noktalama hatası vardır.	Cümlelerin neredeyse yarısında noktalama hatası vardır.	Cümlelerin çok azında noktalama hatası vardır.	Noktalama işaretleri cümlelerin neredeyse tamamında doğru kullanılmıştır.



Flâneur, Phantasmagoria and Existence in Modern Cities: An Analysis of Benjamin and Sartre

Modern Şehirde Flâneur, Fantazmagori ve Varoluş: Benjamin ve Sartre Üzerine Bir İnceleme

Tuba Kancı^{1*}

Umutcan Tarcan²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Assoc. Prof. Dr., Kocaeli University, Turkey

Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

tubakanci@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1834-5440>

² Ph.D. Student, Kocaeli University, Turkey,

Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

umutcantarcan@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6295-2005>

Makale geliş tarihi / First received : 01.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların çalışmadaki katkı oranları eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 04%

Atıf bilgisi / Citation:

Kancı, T., & Tarcan, U. (2022). Flâneur, phantasmagoria and existence in modern cities: An analysis of Benjamin and Sartre. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 525-537.

ÖZ

Modern şehir ethosu, 19. yüzyıl şair ve yazarı Charles Baudelaire'den bu yana sosyal ve edebi kuramlarda önemli bir tartışma konusu olagelmıştır. Baudelaire'in şehir imgeleri ve modernlik arasındaki ilişkiye duyduğu ilgi, siyaset, kültür, toplumsal cinsiyet, fenomenoloji ve ontoloji üzerine çalışan ardıllarının pek çoğuna ilham vermiştir. Böylece çağdaş felsefe, modern şehri kesişimsellikler ile bezeli bir varoluş alanı olarak ele almıştır. Yirminci yüzyılın önde gelen iki düşünürü olan Walter Benjamin ve Jean-Paul Sartre da Baudelaire'in çalışmalarından modern şehir ethosuna ilişkin kuramlarını temellendirmek için faydalanmışlardır. Benjamin, modernlik deneyimini açıklamak için Baudelaire'in erken dönem modern kentlerdeki aylak, sıra dışı ve yalnız bireyleri simgeleyen flâneur kavramını kullanmıştır. Sartre ise varoluşçuluk düşüncesini ortaya koymak için romanlarında ve denemelerinde flâneur esintileri taşıyan şehir karakterlerine yer vermiştir. Her ikisi de modernite ile şehir ethosu arasındaki gerilimi, yabancılaşma, sömürü ve dışlama üreten bir muamma olarak görmüştür. Bu makalede Benjamin ve Sartre'in modern kentlerdeki varoluş probleminin ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Önce modernitenin bir öznesi olarak flâneur kavramına bakılmış, daha sonra ise Benjamin ve Sartre'in konuya temas eden eserleri sırasıyla incelenerek bu eserler arasındaki farklılıklar açıklanmıştır. Makale ile Benjamin'in modern şehir deneyimine sosyokültürel bir bağlam atfettiği, Sartre'in ise probleme daha fenomenolojik bir perspektiften yaklaştığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler

Flâneur, Fantasmagori, Modern Şehir, Walter Benjamin, Jean-Paul Sartre.

ABSTRACT

The modern city ethos has been a significant subject in social and literary theories since Charles Baudelaire, the 19th-century poet and author. Baudelaire's interest in the relationship between city imageries and modernity has inspired many of his successors that look at politics, culture, gender, phenomenology, and ontology. Thus, contemporary philosophy has approached the modern city as an intersectional sphere of existence. The two prominent 20th-century thinkers, Walter Benjamin and Jean-Paul Sartre endeavor to use Baudelaire's work as a theoretical structure to ground their understanding of the modern city ethos. Benjamin uses Baudelaire's concept of flâneur, which initially symbolizes the idle, extraordinary, and lonely individuals in early modern cities, to interpret the experience of modernity. Sartre includes city characters that resemble flâneur in his novels and essays to disclose his existentialist thought. Both see the tension between modernity and the city ethos as an enigma that produces alienation, exploitation, and exclusion. This article analyzes the thoughts of Benjamin and Sartre regarding the problem of existence in modern cities. First, it looks at the concept of flâneur as a subject of modernity. Then it respectively explains the thinkers' works, thus emphasizing their differences. It is argued that Benjamin ascribes a relatively sociocultural context to the modern city experience, while Sartre mainly looks at the problem from a phenomenological perspective.

Keywords

Flâneur, Phantasmagoria, Modern City, Walter Benjamin, Jean-Paul Sartre.

INTRODUCTION

The emergence of modernity has transformed the city ethos in a way that illustrates contradictions, distractions, and melancholia (Geis, & Ross, 1998). Thus, the modern city has become a massive producer of curiosity and cognitive engagement, hosting infinite imageries, enigmas, and cultures (Beaumont, 2021). However, the question still lies under these mystical attempts of interpretation: In which ways do the people in these cities exist?

The 19th century French author and poet, Charles Baudelaire (1970, 1995) tried to answer this question from his unique perspective as a lifelong observer of Paris, which can be described as the “capital” of early modern cities. He poetically metaphorized and classified people in the city, and affiliated them with stereotypes, each of which would represent a different aspect of modernity (Enjuto-Rangel, 2007). The most remarkable one of these stereotypes was the flâneur, which portrayed an idle, observing, and lonely individual that would debonairly wander around the city (Murail, 2017). With the flâneur, Baudelaire portrayed the “city experience” from an observing point of view, as he measured the existential limits of a wandering subject throughout the streets, markets, and boulevards. The author’s attempts of embodying idleness implicitly evolved into a demonstration of modernity, as the flâneur brought contradictions, ruptures, tensions of sexuality, and a momentary creation of history with himself.

As Aimée Boutin (2012, p. 124) argues, Baudelaire's flâneur was the “multifarious and elusive” figure of the modern city. While the concept reflected the complexity and ontological composition that the cities produce, it also signified a specific individual who is the observing subject of modernity. Thus, its use has inspired many contemporary thinkers that attempted to understand how modernity infiltrates into cities' cultures, aesthetics, means of production and gender (Jenks, & Neves, 2000). The most prominent instances in the 20th century were Walter Benjamin and Jean-Paul Sartre.

Benjamin (1997, 2006, 2006a) used the concept of phantasmagoria to emphasize the modern city ethos through the actions of flâneur. For him, flâneur was a subject that dwelled into the illusions of enduring vitality and festivity in the modern city. Thus, his critical approach towards the commodity fetishism of modernity was shaped by the interactions between city phantasmagorias and the sociocultural vagueness of flâneur. On the other hand, Sartre (1978, 1992, 2013) gave flâneur a deliberate spot in his theoretical and literary works and described nausea and observation in the modern city ethos as existential requirements for freedom and self-realization.

This qualitative article aims to make a descriptive analysis of the forms of existence and alienation in modern cities through the instances of Benjamin and Sartre. It makes an analysis of the thinkers’ approaches, arguing that the two thinkers have theoretical and methodological differences regarding the existential enigma of modern cities. Thus, the first part of the article looks at the concept of flâneur from a theoretical perspective and analyzes its relationship with modernity, cities, and existential experiences. The second part explains Benjamin's approach towards flâneur with the help of the concept of phantasmagoria and discusses the thinker's anti-fetishism. Finally, the third part describes flâneur with the help of Sartre's existentialist phenomenology and looks for its traces in the thinker's works. As the article analyzes the thoughts of Benjamin and Sartre, it also shows that the two thinkers have theoretical and methodological differences regarding the existential enigma of modern cities. The article

concludes by arguing that while Benjamin's works have a pessimistic and sociocultural perspective for understanding the modern city ethos, Sartre's works disclose a relatively expectant opinion on the issue, in harmony with his synthesis between freedom and self-realization.

FLÂNEUR: THE SUBJECTIVE PREDECESSOR OF MODERNITY

Flâneur, a concept first signified by Baudelaire and widely used and discussed since then, is a key figure in the literature of modernity. While the *flâneur* is the subjective predecessor of modernity; it is also a prominent figure that signifies the landscape of the modern city. As brought into being by the advent of modernity, this figure defines a new type of person; the modernity's quasi-subject. An embodied, strolling, 19th-century subject, the *flâneur*, has the time and the space to figure itself through visualizing and internalizing the modern city and its urban spectacles. The *flâneur* is not the modern subject *per se*, but a prelude to it, signifying its coordinates. As Steve Pile (1996, p. 229) insightfully states, it "stands at the intersection not only of class, gender and race relations, and also of art, mass production and commodification, but also of the masses, the city, and the experience of modernity." The *flâneur* is the modernity's would-be subject seeking its identity, unconsciously, as the child seeks its own.

Flâneur can be defined as the one who is involved in a particular practice, *flaneurie*, which is related to the simultaneous practices of looking and walking in a particular style. Streetwalking is constitutive of the *flâneur*; as in the famous quote of Benjamin (1997, p. 36), the *flâneur* has the style of the one "who goes on botanizing on the asphalt." Taking turtles for a walk sets the pace of this figure because of its slow-motion notion of wandering around (Benjamin, 1997, p. 48).¹ The *flâneur* strolls through the space and among the people, walking at will, freely and without purpose; "an inquisitive boulevardier that is always at home with the urban" (Jenks, 1998, p. 146). Unlike the pedestrian joining into the crowd, the *flâneur* was distanced; he "demanded elbow room and was unwilling to forge the life of a gentleman of leisure" (Benjamin, 1997, p. 54). Nevertheless, these practices were historically, socially, and geographically embedded, as he just disclosed himself in an implicit way.

Paris was *the* place for the *flâneur* along the 19th century (Wilson, 1992). Elizabeth Wilson (1992, pp. 94-95) notes an anonymous pamphlet dating back to 1806, which describes a day in life of a man called M. Bonhomme, "a typical *flâneur* of the Bonaparte era." This was a man who goes around strolling and looking at the urban spectacle, a significant part of this spectacle being the behavior of the crowd, especially the lower classes, a man who spends some of his time in cafes and restaurants, a man interested in dress, a gentleman who can be regarded as *déclassé* since he is outside of production, nevertheless a man with petty-bourgeois or bourgeois background since he depends on his retaining private wealth for his living. In fact, the text sets out the characteristics found in the Baudelairean *flâneur* of half a century later. Though written around the same times with Baudelaire, Edgar Allan Poe's *Man of the Crowd* was no *flâneur*, because what Georges Eugène Haussmann, the famous city planner, was trying to do in Paris in the 19th century was already concluded by John Nash, the neoclassical architect, in London at the beginning of the century.² The time was still right for Paris as Baudelaire was writing about the

¹ Note that Benjamin declares this to be a favorite practice then.

² Note that the development of public architecture in these significant cities also signified the emergence of the public sphere in its contemporary context. As Jürgen Habermas (1991) argues, the aesthetical connections between cities'

flâneur, but not for London, the city was already tackling with further changes. Thus, Poe's figure exemplified, as Benjamin (1992, p. 168) states, "what had to become of the *flâneur*, once he was deprived of the milieu he belonged:" Not a gentleman of leisure, but an isolated individual in the crowd who goes around on specific occasions to walk and look, and defined its end.

Still, this is not the whole story. To state explicitly what has been implied up to this part of the analysis, the *flâneur* is indeed a white bourgeois Judeo-Christian imperial male³. This sets the scene for another level of analysis, one that will be pursued here along the lines of gender-power-subjectivity. As Griselda Pollock (1994, pp. 66-79) argues, the *flâneur* is a hegemonic male figure, with unlimited mobility, cutting across public and private sphere, which were yet formalizing, and solidifying this spatial dichotomy⁴. As the *flâneur* moved between public and private sphere, and he was everywhere at home, women were confined to private places, and they were at no place at home. There was no place for women in public sphere; the "public woman" was the "fallen woman," prostitutes mainly, but also the working-class women⁵ (Duncan, 1996).

This analysis can be furthered by mapping the *flâneur* as the intersection between sovereign-hegemonic male power, masculinity, and voyeurism (Pollock, 1994; Pile, 1996). It is "the activity of the sovereign spectator going about the city in order to find the things which will occupy his gaze and thus complete his otherwise incomplete identity" (Pile, 1996, p. 230). Walkowitz also specifies the *flâneur* as "a specifically masculine explorer," and signifies the notion of voyeuristic pleasure, eroticism and identity seeking in the figure of the *flâneur* (Jenks, 1998, p. 150). Furthermore, Pollock (1994, pp. 67, 71) regards this sovereign-hegemonic-voyeuristic-erotic-male gaze as "the gaze of the modernity;" the women meanwhile, underpowered to look, were positioned as the object of the *flâneur's* gaze.

Although these analyses are incisive, there are some perplexities. The first one is about the location of the *flâneur*, and the second is about his relation to vision. With respect to the first argument, as Pile (1996, p. 231) also states, the *flâneur* is not an "all-powerful, all-seeing, all-encompassing" figure. The location of the *flâneur* is marginal, though he is not from the margins. This marginality can be partially attributed to the *flâneur* being outside of production. Also, about his, though free, but nevertheless limited spatial practices; as Benjamin (1997, p. 36) has stated, "even in those days it was not possible to stroll about everywhere in the city." Furthermore, the *flâneur* has a specific distance and location with respect to the objects he envisioned. This is an embodied figure, with embodied eyes, not the disembodied eye/I of the modernity, not yet. His knowledge is yet situated and related to images. His vision is not a god-like vision; it is not a specific kind of vision emanating from one observing eye as a precise, all-

thoroughfares were essential in forming interactions between crowds, thus leading to the revival of local *habitué*.

³ White masculinity was a significant element of the imperial culture, which was publicly mainstream during the emergence of modern cities. Many studies argue that the superiority of white bourgeois Judeo-Christian imperial male was commonly privileged in that era, as it determined the "social identity" that institutionally subordinated women. For instances, see Kennedy (1995), Windholz (1999), Kaiksow (2008).

⁴ Benjamin (1997, p. 55) portrays the "unlimited mobility" of the *flâneur* with these words: "For him alone, all is open; if certain places seem closed to him, it is because in his view they are not worth inspecting."

⁵ Note that the existential position of white bourgeoisie women were only partially exceptional, as they had the oblique "possibility of messianic redemption in the making of history" (Clio Kao 2013, p. 125). As explained in the Note 3, the dominance of bourgeois masculinity transformed public sphere into a patriarchal medium of existence that only allowed women to wander with their male companions. This position of women was broadly extended under the conception of *flâneuse* in the feminist literature. See Wolff (1985).

seeing but unseen, empowered vision. The *flâneur* moves around idly with feelings of curiosity, fear, ambivalence, astonishment, having not yet fully internalized surveillance and discipline. Therefore, he interiorizes a contradictory reflection of sexuality, which inevitably strangles his alleged femininity with the material representation of masculine existence.

With respect to the *flâneur's* relation to vision the issue is much more complicated than it has been presented. The gaze of the *flâneur*, though not disembodied and god-like, is nevertheless an objectifying male gaze. The *flâneur* moves around as the observer; and Baudelaire (1995, p. 9) in his *Painter of Modern Life* defines the observer as “a prince who is everywhere in possession of his incognito.” The quote reminds a passage from Jean-Paul Sartre’s (1978) *Being and Nothingness*, where the observer, who looks and sees but cannot be seen, is defined as the Subject. Yet the story continues, and this person becomes the Other by encountering the presence and gaze of someone else (Melville, 1996, pp. 103-104). However, interpreting the quote and the *flâneur* in a Sartrean way is problematic because the very existence of the *flâneur* as a subject depends on the look of others in the street (Sennett, 1986, pp. 125, 213). Thus, a Lacanian understanding of gaze is more useful at this point: as the *flâneur* looks at the objects, the objects look back from all perspectives⁶. This reciprocity defines his subjective position as an observer throughout the modern city.

We would also like to argue for further utilization of the Lacanian approach with respect to the *flâneur's* relation to vision and modernity. The *flâneur's* identity-construction process conducted through walking and looking can be compared to the imaginary stage of the child’s patriarchal identity-construction process (Beaumont, 2021). As the arcades and streets became hall of mirrors, the *flâneur* was “trapped in the spectacle of the urban modern as the child in the mirror”⁷ (Buck-Morss, 1986). In fact, he was searching for his image in the streets, as the child does in the mirror. As Benjamin (1997, p. 55) noted, the *flâneur* enjoys privilege of “being someone else as he sees fit.” The *flâneur* was indeed searching for a self-recognition in terms of an ideal image, which would have the coherence that the subject itself lacked⁸, through identifying himself as other. As a child is trapped in a state of ambivalences at the imaginary stage, both loving and hating the image he envisions, the *flâneur* also had his ambivalences, as already mentioned, towards the streets and what he sees in the streets. His distanced stance towards the crowd is exemplary of this. The crowd astonishes him, but he keeps his distance because he is at the same time terrified of getting lost in the masses.

If modernity is taken as an *ethos*, as Michel Foucault has argued, it is exemplified in the Baudelaire the *dandy*, yet not in the Baudelaire the *flâneur*. As modernity is “the ephemeral, the

⁶ Despite not offering a significant practical outcome, the psychoanalytic approaches of Jacques Lacan (2004, 2007) led contemporary philosophy to a theoretical point where observation and linguistic interaction become analytical tools for interpreting the society. Lacan identified the structure of unconsciousness with language, making it possible to describe experience throughout the action of utterance. This article’s use of his theory relies on this identification, as it looks at observation as a reflection of the *flâneur's* unconsciousness.

⁷ Note that this metaphor is apparently inspired by the Lacanian conception of “the mirror stage.” Lacan (2007) argues that the exploration of mirrors in early childhood is essential in the self-identification of consciousness and existence. While the child “observes” itself through the mirror, it implicitly becomes an imitation of “the self.” This process is similar to what the *flâneur* experiences throughout the modern city, as his exploration of self-subjectivity is simultaneous with his tendency of observation.

⁸ Note that Benjamin (1997, p. 48) indeed talks of such a lack at the center of the subject; yet argues it to be created in people by “isolation of each in his private interest” and *flâneur* was “filling this space with the borrowed, and fictitious isolation of strangers.”

fleeting, the contingent," being modern lies in "adopting a certain attitude with respect to this movement" (Foucault, 1997, p. 106). This attitude "consists in *recapturing something eternal*, that is not beyond the present instant, nor behind it, but within it" (Foucault, 1997, p. 106). Though these may seem somewhat similar to the coordinates of the *flâneur*, the man of modernity indeed differs from the *flâneur* as he goes away hurrying and searching with "an aim loftier than that of the mere *flâneur*" (Foucault, 1997, p. 107). To be modern is to take *care of the self* through complex and difficult elaboration.

UNDER PHANTASMAGORIA: BENJAMIN ON THE ALIENATION OF FLÂNEUR

In the first part of the article, the contradictions that encircle the concept of *flâneur* were explained. It was argued that the concept reflected a subjective prelude to the modern ethos. In this second part, the article looks at how Benjamin deals with the emergence of these contradictions under the shadow of modernity. For this, it discusses the concept of *phantasmagoria*, which determines the thinker's key approach towards the modern city.

The *flâneur* is a figure from the industrial capitalism of the 19th century Paris. In fact, before William Harvey's works on the movement of blood in the body in the early 1600s, and its coupling with the modern capitalism leading to individualism, such a practice of individual moving bodies was not possible. Harvey's revolution changed the notion of city, and brought a series of city reforms with it. This was then coupled with the notion of freedom in the times of the French Revolution; yet counter to this, there was also a fear from it. As the fear from the masses was added to this ambivalence towards freedom, the modern city again changed shape as to include planned and ordered spaces, areas that are open and free but within limits, stratified into zones in terms of classes (Sennett, 1996). Yet still the scene was not set for the *flâneur*. For the street to become a dwelling for him, Napoleon III and his city planner Baron Haussmann were to enter the stage. Their plan to reconstruct Paris in 1850s-60s, made it possible to stroll about in the city. Haussmann's wide pavements offering protection from the vehicles, and the arcades, as halls of mirrors with their shop windows were necessary (Benjamin, 1997, p. 36). As Margaret Cohen (1989, p. 88) argues, the first traces of Benjamin's interest in modern city alienation can be seen in his article, *Paris, the Capital of the Nineteenth Century*, published in 1935. In the article, Benjamin (2006, p. 37) talks about "distractions" that systematically encircle early modern cities such as the 1860's Paris, which are also the early impressions of the capitalist production of culture. These distractions are so enigmatically obvious that they record a form of "cultural history" that is strictly attached to regulating the social life (Benjamin, 2006: 41). Marketplaces, newspaper stands, florists and cafés are adorned with pastel lights, *alacrité*, and acoustic vigour, which lead to the inevitable joy of ogling. However, the festivity is already beyond the space of reality: It forms a fetishized state of *pratico-inert* and hypnotizes the consciousness. This state, observed by Benjamin, is the *phantasmagoria* itself.

Seeing philosophy as the "continuous confrontation of the question of representation," Benjamin (1998, p. 27) approaches towards existence as a synthesis between metaphors and historical imageries. His skeptic definition of the "subject" leads to a point where dialectic progression is full of interruptions and illusions. Therefore, he deals with subjectivity as a contradictory context whose "object is significant while reflections are detached" (Benjamin, 1998, p. 29). This context is the core of *phantasmagoria* as it is also the key for interpreting the "city experience:" Existing in the city is both delicately apparent and tragically depletive, thus accumulating around the predicaments of the *flâneur*. Apparently, Michael Jennings (2003, p. 96) felicitously argues that

Benjamin's use of the concept is almost a replacement for "commodity." Apparently, Benjamin sees *phantasmagoria* as a "producer of commodity" that "determines creations and forms of life" (Jennings, 2006, p. 8). The fetishism of vitality in the city makes contemplative observation the sole possible practice, as it trivializes labour, freedom, and critical consciousness. Therefore, the *flâneur* comes into prominence as the primary object of phantasmagoria with his neverending desire of observation.

According to Benjamin (2006, p. 42), *flâneur's* position against phantasmagoria is similar to "addiction:" He "devotes" himself to daydreaming inside distractions and sustaining his idleness. Thus, he suddenly becomes immanent to the experience of modernity by both becoming and observing the commodity. He is neither the producer nor the product, or neither the fetishist nor the desired: From now on, he is just a representative of the "irrationality of capitalist ratio" (Benjamin, 2006a, p. 62).

The phantasmagoric isolation that the *flâneur* dwells into brings alienation within itself. Therefore, Benjamin becomes deliberately pessimistic about him as soon as he gets betrayed by the deception. "The *flâneur*," the thinker says, "is someone abandoned in the crowd as he is thus in the same situation as the commodity" (Benjamin, 2006, p. 85). His aesthetic uniqueness and exclusion from the modern experience have now disappeared. In the words of Theodor W. Adorno (1980, p. 113), phantasmagoria has now successfully diverted the *flâneur's* attention from true objectivity and its correlate, alienated subjectivity to the boundaries of commodity production by modernity. Moreover, the next step is his indulgence to the norms of the modern experience, which is hidden under the festivities of the city ethos.

EXISTING AND OBSERVING IN THE CITY: SARTRE'S EXISTENTIALIST APPROACH

Sartre's contemporary novelism acts as an aesthetical disclosure of his existentialist thought. With his plays, novellas, and imaginary diaries, he makes his characters speak in the form of a manifest that represents his intellectual position. Therefore, as Andrew Leak (2011, p. 121) implies, Sartre's novelistic and theoretical works are strictly interwoven, similar to his approaches towards literature and philosophy.

Being inspired by the phenomenological thought of Edmund Husserl (1999), Sartre defines interactions between subjects with the concept of *observation* in his major philosophical work, *Being and Nothingness*. He argues that we, humans, have the eccentric awareness of observing and being observed, thus differentiating from the other beings in the universe. This awareness is the base of engagement in which we complete our self-realization: By the time we tend to accept the material being of the *other*, we manage to replace nothingness with our humanistic existence (Sartre, 1978, p. 24). Inevitably, this episteme of the *other* is pure selfishness, as it is the sole pre-condition of existing consciously.

Sartre borrows the Cartesian conception of *cogito* to make a distinction between the observer and the observed. According to him, humans exist with the consciousness that endorses observing the *other* while we also have the ability to reach self-realization with *reason*. Therefore, a human is a *being-for-itself (pour-soi)*: It tends to transcend both its own and the *other*. On the contrary, the observed, or the object is stuck in its material existence, thus is a *being-in-itself (en-soi)*: It is nothing more or less than how we decide, or in Sartre's words, *observe* (1978). This distinction takes the thinker to the first traces of his existentialist thought.

Sartre (2007, p. 20) defines existentialism with his remarkable quote, “*Existence precedes essence.*” With the quote, he emphasizes our actions that build on our desolation: As distinct from a “manufactured object,” we exist first, and then we search for the reason for our existence (Sartre, 2007, pp. 20-21). Being infinite, the search equals the context of freedom, to whom we are *condemned* (Sartre, 1978).

Although Sartre never used the concept directly, or at least philosophically, his literary work often portrayed *flâneur* as being-for-itself. With his characters, the thinker discussed the modern city ethos around the enigma of idleness and observation. As Frederic Will (1961, p. 459) argues, he told stories of ordinary people who are stuck in an “insubstantial state,” wandering around the city to look for or run away from the meaning of their existence. For instance, *Antoine Roquentin*, the main character in *Nausea* (2013), was a voyager that would often distract his consciousness by metaphorizing the city, as he both observed and experienced the ethos he was thrown into. His *nausea* was so dominant that he attempted to banalize what the city means to him, as he looked for an abstraction from his material existence:

Will I gain anything by the change? It is still a city: this one happens to be cut in two by a river, the other one is by the sea, yet they look alike. One takes a piece of bare sterile earth and one rolls big hollow stones on to it. Odours are held captive in these stones, odours heavier than air. Sometimes people throw them out of the windows into the streets and they stay there until the wind breaks them apart. In clear weather, noises come in one end of the city and go out the other, after going through all the walls; at other times, the noises whirl around inside these sun-baked, ice-split stones (Sartre, 2013, p. 78).

Roquentin was a remarkable instance of *flâneur*, as he felt the deficiency of immobility. For him, the city was always ordinary but never *his*. Despite he was thrown into a contradiction that made it impossible to realize himself through the city ethos, he was still there, feeling the perpetual need for observation. He was both the omniscient storyteller and the urban adventurer, yet being aware of the importance of his reason.

Another *flâneur* character of Sartre was *Mathieu*, in his *The Age of Reason* (1992). With Mathieu, Sartre discussed the action of “wandering the city” in terms of existential relief. In the plot, Mathieu often found himself at the peak of self-realization by the time he was alone on the streets. A significant part of his past was about “strolling about the city and haunted bars in any sort of company, with anyone who cared to ask him,” as he had to find the money for his girlfriend, *Marcelle's* abortion (Sartre, 1992, p. 8). As a *flâneur*, Mathieu was often devoted to the effort of undertaking his responsibilities, although he never thrived.

With Roquentin and Mathieu, Sartre brought phenomenological criticism to the modern city ethos. Both characters were indulgent to be marginalized, as they *looked down* on *ordinary people*. However, at the same time, they tried to realize their subjectivity by observing, analyzing and producing the norms of existing in a city. Therefore, in contrast to Benjamin, Sartre was neutral towards the intellectual position of the *flâneur*. As Matthew C. Ally (2003) argues, the concept of *flâneur* in the thinker's work depended on self-fetishization rather than being fetishized, as he was often optimistic about self-realizing action against the material sphere of existence.

Sartre is more optimistic about the problem of existence than Benjamin in harmony with his theory of observation. In his novels, he attempts to emphasize the realness of existence by portraying exceptional characters who constantly search for freedom in cities. This inherent search makes these characters reach an ontological level of subjectivity that implicitly reconciles

with modernity: Despite their consistent expressions of *nausea*, pain, and abandonment, they insist to stay in the city for self-realization. Therefore, Sartre deals with subjectivity as a reluctant conflict with the modern ethos, thus espousing it as the sole method of free existence.

CONCLUSION

The aesthetical emergence of modern cities is a philosophical enigma for both Benjamin and Sartre. In their works, they disclose the appearance, depression, and consciousness that led to the existence of modern ethos while they search for the boundaries of humanistic subjectivity. Their common question, which is under the apparent inspiration of Baudelaire, remains delicately complex: Did modernity sacrifice the subject for its production of existential norms? Throughout this article, their responses to this question were unfolded and discussed.

The primary theoretical difference between Benjamin and Sartre emerges from their approaches towards the aesthetical means of production in modern cities. Benjamin argues that the imagery of modern cities constantly produces stereotypical subjects encircled around *flâneur*. For him, the concept of *flâneur* is the embodiment of contradictions that shapes modernity: It metaphorizes an individual that both yields to and challenges modern normativity with its looks, idleness, and eccentricity. However, despite its explicit individuality, its existence is ultimately at the hands of the infiltration of modernity into cities. Therefore, it exists as a form of commodity under the shadow of its marginalized form.

The thoughts of Benjamin and Sartre encircle around the concept of consciousness. According to Benjamin, consciousness is subject to a sociocultural question that would refer to the means of culture and production. By politicizing the concept, Benjamin portrays the *flâneur* as an oppressed imagery that acquiesces the historical domination of modern ethos in cities. Therefore, the pseudo-political existence of *flâneur* is nothing but a form of *phantasmagoria*, which only offers alienation and illusion. However, Sartre defines consciousness with the help of phenomenology rather than politics. In his primary philosophical work, *Being and Nothingness*, he uses the concept as a metaphor of separation between *en-soi* and *pour-soi*, which respectively portray the existences of non-human and human. This approach carries the correlation between consciousness and free action to the level of an interaction between the *observer* and the *observed*. Thus, Sartre does not dispute with *pour-soi*'s sphere of free action throughout the modern ethos, as he believes in the pure realization of a humanistic consciousness.

The study shows that Benjamin and Sartre saw an ontological connection between the state of idleness and the depletive sphere of modern cities. They tried to place the wandering quasi-subjects around the streets as philosophical metaphors for embodying the "existential crisis." However, while Benjamin was deliberately skeptical about the commodification and illusion that this crisis forms, Sartre saw it as a way to construct a cognitive awareness, which is the key for prioritizing the essence. Therefore, their works included both ruptures and resemblances, as they figured out that modernity was never limited to a rational festivity of historical progression.

As discussed in this article, modernity has a practical conflict with subjectivity. The cases of Benjamin and Sartre make this conflict observable through the imageries of individuals in modern cities. Both thinkers have their traces on the remaining stages of social and literary theories as the city ethos remains to be a remarkable concourse of the modern experience. Therefore, further theoretical approaches that include the contemporary intellectuals that were inspired by these thinkers can be beneficial for understanding how the "city idleness" evolves

throughout the journey of modernity.

REFERENCES

- Adorno, T. W. (1980). Letters to Walter Benjamin. E. Bloch, G. Lukács, B. Brecht, W. Benjamin, & T. W. Adorno (Eds.). *Aesthetics and politics*. (pp. 110-133). Translation: Ronald Taylor. Verso.
- Ally, M. C. (2003). Sartre's wagers: Humanism, solidarity, liberation. *Sartre Studies International*, 9(2), 68-76.
- Baudelaire, C. (1970). *Paris spleen*. Translation: Louise Varèse. New Directions.
- Baudelaire, C. (1995). *The painter of modern life and other essays (arts & letters)*. Translation: Thom Mayne. Phaidon.
- Beaumont, M. (2021). "Fevers of curiosity": Charles Baudelaire and the convalescent flâneur. *The Public Domain Review*. <https://publicdomainreview.org/essay/charles-baudelaire-and-the-convalescent-flaneur>
- Benjamin, W. (1992). *Illuminations*. Fontana.
- Benjamin, W. (1997). *Charles Baudelaire*. Verso.
- Benjamin, W. (1998). *The origin of German tragic drama*. Translation: John Osborne. Verso.
- Benjamin, W. (2006). Paris, the capital of the nineteenth century. H. Eiland (Ed.). *Selected writings, III(1935-1938)*. (pp. 32-49). Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2006a). Exchange with Theodor W. Adorno on the essay "Paris, the capital of the nineteenth century". H. Eiland (Ed.). *Selected writings, III(1935-1938)*. (pp. 50-67). Harvard University Press.
- Boutin, A. (2012). Rethinking the flâneur: flânerie and the senses. *Dix-Neuf*, 16(2), 124-132.
- Buck-Morss, S. (1986). The flâneur, the sandwichman and the whore. *New German Critique*, 39, 99-140.
- Clio-Kao, P. W. (2013). The flâneur/flâneuse and the Benjaminian law of "Dialectic at a Standstill" in Joseph Conrad's *The Secret Agent*. *Conradiana*, 45(2), 125-144.
- Cohen, M. (1989). Walter Benjamin's phantasmagoria. *New German Critique*, 48, 87-107.
- Duncan, N. (1996). Renegotiating gender and sexuality in public and private spheres. N. Duncan (Ed.). *BodySpace: Destabilising geographies of gender and sexuality*. (pp. 145-154). Routledge.
- Enjuto-Rangel, C. (2007). Broken presents: the modern city in ruins in Baudelaire, Cernuda, and Paz. *Comparative Literature*, 59(2), 140-157.
- Foucault, M. (1997). *The politics of truth*. Semiotext.

- Geis K. J., & Ross, C. E. (1998). A new look at urban alienation: the effect of neighborhood disorder on perceived powerlessness. *Social Psychology Quarterly*, 61(3), 232-246.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*. Translation: Thomas Burger. The MIT Press.
- Husserl, E. (1999). *The idea of phenomenology*. Translation: Lee Hardy. Kluwer.
- Jenks, C. (1998). Watching your step: the history and practice of the flâneur. C. Jenks (Ed.). *Visual culture*. (pp. 142-160). Routledge.
- Jenks, C., & Neves, T. (2000). A walk on the wild side: urban ethnography meets the flâneur. *Cultural Values*, 4(1), 1-17.
- Jennings, M. (2003). On the banks of a new lethe: commodification and experience in Benjamin's Baudelaire book. *Boundary*, 30(1), 89-104.
- Jennings, M. (2006). Introduction. W. Benjamin, *The writer of modern life: Essays on Charles Baudelaire*. (pp. 1-26). Harvard University Press.
- Kaiksow, S. A. (2008). Subjectivity and imperial masculinity: A British soldier in Dhofar (1968–1970). *Journal of Middle East Women's Studies*, 4(2), 60-80.
- Kennedy, L. (1996). Alien nation: White male paranoia and imperial culture in the United States. *Journal of American Studies*, 30(1), 87-100.
- Lacan, J. (2004). *The four fundamental concepts of psycho-analysis*. Translation: Jacques Alain Miller. Routledge.
- Lacan, J. (2007). *Écrits*. Translation: Bruce Fink. W. W. Norton & Company.
- Leak, A. (2011). The significance of context in illustrative examples. J. Webber (Ed.). *Reading Sartre: On phenomenology and existentialism*. (pp. 118-129). Routledge.
- Melville, S. (1996). Division of the gaze. T. Brennan & M. Jay (Eds.). *Vision in context: Historical and contemporary perspectives on sight*. (pp. 101-116). Routledge.
- Murail, E. (2017). A body passes by: the flâneur and the senses in nineteenth-century London and Paris. *The Senses and Society*, 12(2), 162-176.
- Pile, S. (1996). *The body and the city*. Routledge.
- Pollock, G. (1994). *Vision & difference: femininity, feminism and the histories of art*. Routledge.
- Sartre, J. P. (1978). *Being and nothingness: a phenomenological essay on ontology*. Translation: Hazel E. Barnes. Pocket Books.
- Sartre, J. P. (1992). *The age of reason*. Vintage Books.
- Sartre, J. P. (2007). *Existentialism is a humanism*. Translation: Carol Macomber. Yale University Press.
- Sartre, J. P. (2013). *Nausea*. Translation: Lloyd Alexander. New Directions.
- Sennett, R. (1986). *The fall of public man*. Faber and Faber.
- Sennett, R. (1996). *Flesh and stone: the body and the city in western civilization*. W. W. Norton & Company.

- Will, F. (1961). Sartre and the question of character in literature. *PMLA*, 76(4), 455-460.
- Wilson, E. (1992). The invisible flaneur. *New Left Review*, 191.
- Windholz, A. M. (1999). An emigrant and a gentleman: imperial masculinity, British magazines, and the colony that got away. *Victorian Studies*, 42(4), 631-658.
- Wolff, J. (1985). The invisible flâneuse: women and the literature of modernity. *Theory, Culture & Society*, 2(3), 37-46.



Matematik Eğitiminde Beceri Temelli Sorulara İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi ve Matematik Eğitime Yansımaları

Thematic Analysis of Research on Skill-Based Questions in Mathematics Education and Their Reflections on Mathematics Education

Barış Duran^{1*}

Elif Bahadır²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Graduate Student, Yildiz Technical University, Turkey

barissdrn@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2461-8203>

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Yildiz Technical University, Turkey

ebahadir@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1154-5853>

Makale geliş tarihi / First received : 15.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. 2018-2022 yılları arasında matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 13%

Atıf bilgisi / Citation:

Duran, B., & Bahadır, E. (2022). Matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik analizi ve matematik eğitime yansımaları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 538-550.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2018-2022 yılları arasında yapılan beceri temelli sorularla ilgili araştırmaları incelemek ve incelenen tematik konulardaki eğilimleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada 17 makale ve 6 yüksek lisans tezi doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada incelenen çalışmaların yayın türüne ve tarihine, araştırma yöntemlerine, örneklem gruplarına, veri toplama araçlarına, araştırma desenlerine, konu alanlarına ve elde edilen sonuçlara göre dağılımı sınıflama yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan çalışmaların yeterli kapsam ve çeşitliliğe ulaşmadığı, çalışmaların daha çok 8. sınıf öğrencileri ve 8. sınıflara derse giren öğretmenler üzerinde yapıldığı, verilerin toplanmasında doküman inceleme ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ve anketlerin kullanıldığı, araştırma desenlerinden ise durum çalışması ve ilişkisel tarama desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen yaygın sonuçlara göre, beceri temelli soruların öğrencilerin düşünme yeteneklerini olumlu etkilediği ve öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyaçlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca beceri temelli soruların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin üzerinde olduğu ve öğrencilerde sınav kaygısına neden olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle beceri temelli sorular alanındaki çalışmaların genel eğilimleri tespit edilmiş ve üzerinde yeteri kadar çalışılmamış konular ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçların beceri temelli sorular alanında yapılacak olan yeni çalışmalar için araştırmacılara yol gösterici nitelikte olacağına inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler

Matematik eğitimi, Beceri temelli sorular, Liselere Giriş Sınavı (LGS), Tematik içerik analizi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the researches on skill-based questions conducted between 2018-2022 and to reveal the tendencies in the thematic issues examined. In the study, 17 articles and 6 master's theses were analysed by document analysis method. The distribution of the studies examined in the research according to the type and date of publication, research methods, sample groups, data collection tools, research designs, subject areas and the results obtained was examined by classification. As results of the research, the studies conducted did not reach sufficient scope and diversity; the studies were mostly conducted on 8th grade students and 8th grade teachers; document analysis and semi-structured interview forms and questionnaires were used while collecting data; content analysis and descriptive analysis were generally used as data analysis methods of the qualitative research methods. According to the common results obtained from the researches, it has been determined that skill-based questions affect students' thinking abilities positively and increase the need for teachers to renew and develop themselves. In addition, it was determined that skill-based questions were above students' readiness levels and caused exam anxiety in students. Based on this situation, the general tendencies of the researches in the field of skill-based questions were determined and the subjects which were not studied enough were revealed. It is believed that the results obtained by this study will guide researchers for new studies in the field of skill-based questions.

Keywords

Mathematics education, Skill-based questions, High School Entrance Examination (LGS), Thematic content analysis

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüzde eğitim sistemleri yapılandırılırken, yaratıcılık, akıl yürütme, problem çözme, eleştirel düşünme, grup çalışması gibi öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesi ön planda tutulmaktadır (Yılmaz & Bülbül, 2017). Bu amaçla ihtiyaç duyulan bu becerilerin gelişimini ölçmek ve ulusların eğitim düzeylerini karşılaştırmak amacıyla belirli aralıklarla PISA ve TIMSS gibi sınavlar yapılmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen ve bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan (PISA), 15 yaş grubundaki öğrencileri okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında değerlendiren bir araştırmadır. (OECD, 2019)'ye göre, PISA matematik okuryazarlığı ile öğrencilerin matematiği kullanabilme, yorumlayabilme ve matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirebilme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Benzer olarak Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yıllık aralıklarla Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) uygulanmaktadır. TIMSS ile 4. ve 8. sınıfta bulunan öğrencilerin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi yapılmaktadır. PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye bir önceki sonuçlara göre artış göstermesine rağmen OECD ülkeleri ortalamasının çok altında kalmıştır. TIMSS 2019 Türkiye ön raporuna göre ise, Türkiye tüm alanlarda puanını yükseltmiş olmasına rağmen dünya ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2020). PISA ve TIMSS sınavlarında başarılı olan ülkelerden biri olan Kanada'nın matematik öğretim programının hedeflerine bakıldığında, öğrencilerin; günlük yaşamlarında matematiksel bilgiyi kullanmalarına katkıda bulunmak, analitik düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini kazanmalarını sağlamak, bağımsız öğrenmeyi beceri haline getirmek, kendi öğrenmelerini gerçekleştirme becerisini kazanmalarını sağlamak ve gelecekteki rollerine hazırlanmalarına yardımcı olmaktır (Öztürk & Diker Coşkun, 2021). Singapur ise matematik öğretim programını TIMSS ve PISA sınavlarını göz önüne alarak güncellemektedir (Bal İncebacak, 2022). Türkiye de aynı şekilde PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardan elde ettiği sonuçlar nedeniyle eğitim anlayışını yeniden gözden geçirmiştir. Eğitim anlayışında yaşanan bu değişimlerin bir sonucu olarak eğitim programlarında ve ölçme ve değerlendirme sistemlerinde bazı değişikliklere gidilmiştir.

Türkiye'de her yıl yapılan merkezi sınavlarla öğrenciler, bir programa ya da bir üst öğrenim kurumuna niteliklerine göre sınıflandırılarak yerleştirilmektedir (Turgut & Baykul, 2012). Bu kapsamda ilköğretimin tamamlanmasıyla birlikte ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi sınavlar yapılmaktadır. Yapılan bu merkezi sınavlar uluslararası düzeyde ve belirli aralıklarla gerçekleştirilen TIMSS ve PISA gibi sınavlardan elde edilen puanların etkisi ve öğretim programlarında yapılan düzenlemelerle birlikte sürekli olarak değişikliğe uğramaktadır (Ormancı, 2019). Türkiye'de tarihsel süreçte 1955-1999 yılları arasında 5. sınıfın sonunda Anadolu Liseleri Sınavı, 2000-2003 yılları arasında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte, sekizinci sınıfın sonunda Liselere Giriş Sınavı, 2004-2007 yılları arasında Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı, 2018 yılından itibaren ise Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçilmektedir. LGS sınav modeli ile birlikte yeni nesil sorular olarak da adlandırılan beceri temelli sorular da eğitim sistemi içerisinde yer almaya başlamıştır. Beceri temelli sorular öğrencilerin düşünme, analiz etme, akıl yürütme, değerlendirme yapma

gibi üst bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektiren soru türleridir (Kolovou, Van Den Heuvel-Panhuizen & Bakker, 2011). Bu bağlamda MEB uygulamaya koyduğu beceri temelli sorulardan oluşan yeni sınav sistemi (LGS) ile akademik başarısı yüksek olan öğrencileri nitelikli olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeyi ve sınav sorularının kalitesini arttırarak öğrencilerin özellikle uluslararası sınavlarda daha başarılı olmalarını sağlamayı amaçlamıştır (Erden, 2020).

Sekizinci sınıfın sonunda yapılan LGS, müfredatta yer alan kazanımların günlük hayat bağlamında yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içermektedir (Dönmez & Dede, 2020). Bu kapsamda beceri temelli sorulardan oluşan yeni sınav sistemindeki sorularla önceki sistemlerin soruları karşılaştırıldığında soruların nitelikleri açısından önemli farklılıkların olduğu görülmektedir (Güler & Ülger, 2018). LGS öncesi sınav sistemlerinde sorulan sorular daha çok bilgi ve kavrama düzeylerinde olurken LGS ile birlikte daha üst düzey sorular sorulmaya başlanmıştır (Ekinci & Bal, 2019). LGS'de yer alan matematik soruları öğretim programında belirtilen kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, problem çözme, analiz yapma, sonuç çıkarma, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerini ölçecek nitelikteki sorulardan oluşmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca beceri temelli sorular öğretmenlere, temel soru çeşitleriyle ölçülmesi mümkün olmayan üst düzey düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme imkanı da sağlamaktadır (Kertil, Dede & Ulusoy, 2021).

LGS sınav modeli ile birlikte matematik sorularının tamamı beceri temelli sorulardan oluşmaktadır. Ancak beceri temelli soruların öğrenciler tarafından çözülebilmesi için birçok becerinin bir arada kullanılması gerektiği de bilinmektedir. MEB'in 2018 LGS sınavına ilişkin yayınladığı rapora göre; öğrencilerin 20 sorudan oluşan matematik testindeki ortalamaları 6,99 olurken, matematik sorularının ortalama boş bırakılma oranı ise %42,89 olmuştur (MEB, 2018b). 2019 LGS sınavına ilişkin rapora göre, matematik doğru cevap sayısı ortalaması 5,09 olurken, sayısal bölümün cevaplama süresi bir önceki yıla göre artmış ve matematik sorularının ortalama boş bırakılma oranı bir önceki yıla göre çok az düşerek %40,28 olmuştur (MEB, 2019). 2020 LGS sınavı raporuna göre, öğrencilerin matematik testindeki ortalamaları önceki yıllara göre düşerek 4,89 olmuştur (MEB, 2020b). 2021 LGS sınavına ilişkin rapora göre ise öğrencilerin matematik testindeki ortalamaları önceki yıllara göre yükselerek 7,56 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2021). Son olarak 2022 LGS sınavına ilişkin yayınlanan rapora göre ise öğrencilerin matematik testindeki ortalamaları bir önceki yıla göre düşerek 4,74 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2022). MEB tarafından yayınlanan raporlar göz önüne alındığında öğrenci ve öğretmenlerin beceri temelli sorulara yeteri kadar uyum sağlayamadıkları ve bu tarz soruların çözümünde zorlandıkları görülmektedir.

Bu noktadan hareketle ulusal literatürde araştırmacılar tarafından matematik eğitimi alanında beceri temelli sorular kapsamında yapılan çalışmalar analiz edilerek bu araştırmaların içeriğinin, yoğunlaştığı konuların ya da üzerinde yeteri kadar çalışılmayan alanların ortaya konmasının öğretmen ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla ulusal literatürde matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda beceri temelli sorulara ilişkin 17 makale ve 6 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Doktora düzeyinde ise yayınlanmış herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu kapsamda beceri temelli sorular alanında yayınlanan çalışmalar belirli başlıklar halinde tematik olarak analiz edilmiştir. Bu nedenle bu çalışma, yapılan

analizlerle ve ulaşılan/yayınlanan araştırmalar ile sınırlıdır. Yapılan çalışma ile beceri temelli sorulara ilişkin mevcut çalışmalar bir bütünlük içinde çözümlenerek beceri temelli sorular konusunda ulusal literatürün seyrini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi “matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik eğilimleri ve matematik eğitime yansımaları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların yayın türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırmaların örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırmaların araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırmaların elde edilen sonuçlar nasıldır?

YÖNTEM

Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda tamamlayıcı bir teknik olarak hizmet etmekle birlikte bağımsız/ayrı bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesi modeli, yapılmak istenen araştırmanın konusu ile ilgili mevcut çalışmaların belirli bir sistematik içinde incelenmesi esasına dayanmaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada Türkiye’de beceri temelli sorular alanında yapılan çalışmalardaki güncel eğilimi belirlemek ve genel durumu ortaya çıkarmak için tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle bir durum için belirli bir zamanda nasıl bir yol izlendiği ya da çalışmaların nasıl çeşitlendiği ortaya çıkarılabilmektedir (Ersoy & Yalçınoğlu, 2014). Bu nedenle tematik analiz araştırmaları, belirli bir alanda yapılan çalışmaların genel bir değerlendirmesini yapmak isteyen ve bu alanda yapılmış olan tüm çalışmalara ulaşma imkanı olmayan araştırmacılar için zengin bir kaynak sunmaktadır (Ültay & Çalık, 2012).

Örneklem ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın örneklemini 2018-2022 yılları arasında matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara yönelik Türkiye’de yayınlanmış olan makale, lisansüstü tezler ve doktora çalışmaları oluşturmaktadır. Beceri temelli soruların ilk kez 2018 yılında uygulanan LGS sistemi ile eğitim hayatına girmesi nedeniyle araştırma 2018-2022 yılları ile sınırlı tutulmuştur. Sürenin kısa olması nedeniyle araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmadan belirtilen yıllarda yapılan tüm çalışmalara ulaşılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalara ulaşmak amacıyla DergiPark, Google Akademik, ULAKBİM TR Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları “beceri temelli sorular, yeni nesil sorular, LGS” anahtar kelimeleri ile detaylı bir şekilde taranmıştır. Doküman tarama sonucunda, Türkiye’de 2018-2022 yılları arasında beceri temelli sorular konusunda yapılmış olan 6’sı yüksek lisans tezi ve 17’si çeşitli hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler olmak üzere toplam 23 çalışma bu kapsamda incelemeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında 2018-2022 yılları arasında beceri temelli sorulara yönelik yapılan çalışmalar literatür taraması yoluyla bulunarak çalışmaların yayın türü ve yıllara göre dağılımı, araştırma yöntemlerine göre dağılımı, örneklem gruplarına göre dağılımı, veri toplama

araçlarına göre dağılımı, araştırma desenlerine göre dağılımı, çalışma konularına göre dağılımı ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar sınıflama yoluyla incelenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların analizinde veri kaybını önlemek için araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan “yayın sınıflama formu” kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan tezler ve makaleler yayın tarihlerine göre sıralanarak tezler için T1, T2... kodları, makaleler için ise M1, M2... kodları kullanılmıştır. Bir tema içerisinde aynı çalışmanın birden fazla bulunduğu durumlarda çalışma her iki temaya da dahil edilerek frekans ve yüzde hesaplamaları buna göre düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan tez ve makalelerin tematik içerik analizine göre sınıflama ve kodlamaları yapılmış ve elde edilen bulgular betimsel istatistiğin frekans tablo ve yüzde temsilleri ile sunulmuştur.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırma yöntemlerinde, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde rapor edilmesi ve elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yapılan bu çalışmada iç ve dış geçerlik ölçütleri dikkate alınarak oluşturulmuş olan temaların tutarlılığı kontrol edilmiş ayrıca veri toplama ve analiz süreci ilgili bölümlerde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan dokümanlar olası teyit anında kullanılmak üzere kayıt edilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için ise veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanarak karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada kullanılan temalar kuramsal çerçeve dikkate alınarak oluşturulmuş ayrıca çalışmaların, oluşturulan kategoriyi temsil yeterlilikleri matematik eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye’de 2018-2022 yılları arasında beceri temelli sorularla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların türü ve yıllara göre dağılımı, araştırma yöntemlerine göre dağılımı, örneklem gruplarına göre dağılımı, araştırma desenlerine göre dağılımı, veri toplama araçlarına göre dağılımı, konularına göre dağılımı ve çalışmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların türü ve yıllara göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların türü ve yıllara göre yüzde ve frekans dağılımları tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Çalışmaların Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Çalışmalar	f	%
2018	-	-	-
2019	T1, T2, T3, M1, M2, M3	6	26,1
2020	M4, M5, M6, M7	4	17,4
2021	T4, T5, T6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16	12	52,1
2022	M17	1	4,4
Genel Toplam		23	100%

Tablo 1 incelendiğinde, beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların 2019 yılı itibariyle başladığı en çok çalışmanın ise 2021 yılında yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların

büyük çoğunluğunun makale türünde olduğu, doktora düzeyinde ise herhangi bir çalışmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre yüzde ve frekans dağılımları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo2. *Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Yöntem	Çalışmalar	f	%
Nitel	T1, T2, T4, T5, T6, M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M13, M14, M15, M17	18	78,3
Nicel	T3, M12, M16,	3	13
Karma	M2, M9	2	8,7
Genel Toplam		23	100%

Tablo 2 incelendiğinde, beceri temelli sorular alanında yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle yapıldığı, nicel ve karma yöntemlerin ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca karma yöntemlere sadece makale çalışmalarında yer verildiği görülmektedir.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların örneklem gruplarına göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo3. *Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı*

Örneklem Grupları	Çalışmalar	f	%
Ortaokul öğrencileri	T6, M2, M14, M16	4	14,8
Lise öğrencileri	M12, M16	2	7,4
Öğretmenler	T3, T5, M1, M2, M4, M6, M7, M9, M11, M14	10	37,1
Okul yöneticileri	M10	1	3,7
Veliler	M2, M13	2	7,4
Doküman inceleme	T1, T2, T4, M3, M5, M8, M15, M17	8	29,6
Genel Toplam		27	100%

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubu olarak en çok ortaokul matematik öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte ortaokul öğrencileri ile yapılan dört çalışma ve lise öğrencileri ile yapılan iki çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların sekiz tanesinin ise doküman inceleme şeklinde yapılması nedeniyle herhangi bir örneklem grubuna yer verilmediği belirlenmiştir.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Çalışmalar	f	%
Durum çalışması	T1, T2, T4, T6, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M14, M15, M17	17	68
İlişkisel tarama deseni	T3, M2, M9, M16	4	16
Gömülü teori	T5	1	4
Nedensel karşılaştırma deseni	M12	1	4
Olgu bilim/fenomenoloji	M10, M13	2	8
Genel Toplam		25	100%

Tablo 4 incelendiğinde, beceri temelli sorular alanında yapılan çalışmalarda daha çok durum çalışması deseninin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dört çalışmada ilişkisel tarama deseni, iki çalışmada olgu bilim/fenomenoloji, birer çalışmada gömülü teori ve nedensel karşılaştırma desenlerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama araçları	Çalışmalar	f	%
Anket	T3, M2, M9, M16	4	16,7
Yarı yapılandırılmış görüşme formları	T5, T6, M1, M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M13, M14	12	50
Doküman	T1, T2, T4, M3, M5, M12, M15, M17	8	33,3
Genel Toplam		24	100%

Tablo 5 incelendiğinde, veri toplama aracı olarak en çok yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte nicel çalışmalarda veri toplamak amacıyla anketlerin, nitel çalışmalarda ise dokümanların kullanıldığı görülmektedir.

Beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların konularına göre dağılımı:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların konularına göre frekans ve yüzde dağılımları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Konular	Çalışmalar	f	%
Beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşleri	T3, T5, M1, M6, M7, M9, M11, M14	8	34,8
Beceri temelli sorulara ilişkin öğrenci görüşleri	T6, M4, M16	3	13,1

Beceri temelli sorulara ilişkin ebeveyn ve okul yöneticilerinin görüşleri	M2, M10, M13	3	13,1
Ders kitaplarının beceri temelli soruları temsil yeterliliği açısından incelenmesi	M17	1	4,3
Beceri temelli soruların matematik başarısına etkisi	M12	1	4,3
Beceri temelli soruların öğretim programı ve gerçekçi matematik eğitimi ilkeleri ile uyumluluğunun incelenmesi	T1, M8	2	8,7
LGS sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması	T4, M3, M5	3	13,1
LGS sorularının PISA, TIMSS göre karşılaştırılması	T2, M15	2	8,7
Genel Toplam		23	100%

Tablo 6 incelendiğinde, beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir kısmının öğretmen görüşlerine ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte üçer çalışmada öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticilerinin görüşlerine de yer verilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların iki tanesinde uluslararası düzeyde uygulanan TIMSS ve PISA sınavlarında sorulan sorular ile Türkiye’de yapılan merkezi sınavlardaki beceri temelli soruların karşılaştırılması ve sınıflandırılması yapılmıştır. Ders kitaplarının beceri temelli soruları temsil yeterliliği açısından incelenmesi ve beceri temelli soruların matematik başarısına etkisi ise birer çalışmada incelenmiştir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar:

Türkiye’de beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar

Sonuçlar	Çalışmalar	f	%
LGS’de sorulan beceri temelli soruların taksonomik düzeyleri uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaşmaktadır.	T1, T4, M3, M5, M17	5	18,5
Öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmıştır.	T3, M9, M11	3	11,1
Beceri temelli sorular öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin üzerindedir.	T5, T6, M1, M4, M11	5	18,5
Ders kitapları öğrencileri beceri temelli sorulara hazırlamada yetersizdir.	T5, M11	2	7,4
Beceri temelli sorular öğrencide sınav kaygısına neden olmaktadır.	M6, M10, M13, M14, M16	5	18,5
Beceri temelli sorular öğretim programının hedefleri ile uyumludur.	M8, M15,	2	7,4
Beceri temelli sorular PISA, TIMSS sınavlarındaki sorulara benzemektedir.	M7, M15	2	7,4

Beceri temelli sorular öğrencilerin düşünme yeteneklerini olumlu etkilemektedir.	T6, M12, M14	3	11,1
Genel Toplam		27	100%

Tablo 7 incelendiğinde, beceri temelli soruların taksonomik düzeylerinin uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaştığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin üzerinde olduğu ve öğrencilerde sınav kaygısına neden olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca beceri temelli soruların öğretim programının hedefleri ile uyumlu olduğu, PISA ve TIMSS sınavlarındaki sorulara benzediği buna karşılık MEB tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitaplarının öğrencileri beceri temelli soruların sorulduğu sınavlara hazırlamada yetersiz olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada Türkiye’de 2018-2022 yılları içerisinde matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara ilişkin yapılan 17 makale ve 6 yüksek lisans tezi tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Ülkemizde ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla 2018 yılından itibaren LGS sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni sınav sisteminde kullanılan sorular üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesini sağlayan, bilimsel literatürdeki adıyla “beceri temelli sorulardan” ya da yaygın adıyla “yeni nesil sorulardan” oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin yeni sınav sisteminden (LGS) önce yeterince karşılaşmadıkları beceri temelli soruların eğitim hayatına yeni sınav sistemi ile birlikte aniden girmesi bir çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu durum, matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara ilişkin bilimsel çalışmaların yapılmasını, ilköğretim ve ortaöğretim matematik eğitim programlarının elde edilen bilimsel veriler ışığında yeniden gözden geçirilmesini, matematik ders kitaplarında bulunan soru ve etkinlikler ile üst düzey düşünme becerilerini ölçen PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlar ve LGS matematik sorularının temsil yeterliliği düzeylerinin belirlenerek elde edilen bulgulara göre ders kitaplarının revize edilmesini zorunlu kılmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu süreçte yaşanan güçlüklerin belirlenerek eğitime olumsuz yansımalarının önüne geçilmesi de oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle matematik eğitimi alanında yeni sınav sistemi ile birlikte beceri temelli sorulara ilişkin bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Beceri temelli sorular konusunda yapılan çalışmalar, yıllara göre incelendiğinde çalışmaların 2019 yılından itibaren başladığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan sadece 6’sının yüksek lisans tezi olduğu, doktora düzeyinde ise herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, çalışmaların daha çok makale düzeyinde olduğu görülmektedir. Beceri temelli sorular konu alanının ülkemiz için yeni olması nedeniyle önümüzdeki yıllarda yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmaların da artarak devam edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’de matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara ilişkin yapılan çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı diğer yöntemlerin ise daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda araştırma deseni olarak daha çok durum çalışmasının kullanıldığı görülmektedir. Bu durum beceri temelli soruların eğitim sisteminde ilk kez kullanılmaya başlanılmasından dolayı sürecin öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini derinlemesine inceleme ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir. Durum çalışması ile belirli bir sistemin nasıl işlediği hakkında bilgi toplamak ve sistemin derinlemesine incelenerek işleyiş hakkında çıkarımlarda bulunabilmek mümkündür (Chmiliar, 2010). Bu yöntem ile belirli bir bağlam içerisinde bir grup

veya olay derinlemesine incelenebilir. Bu bağlamda (Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019) tarafından yapılan çalışmada TEOG ve beceri temelli soruların yer aldığı LGS sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanları belirlenmiştir. (Güler, Aslan & Çelik, 2019) tarafından yapılan çalışmada ise matematik öğretmenlerinin LGS sitemine ilişkin görüşleri, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle getirdikleri çözüm önerileri araştırılmıştır.

Az sayıda araştırmada kullanılan karma yöntemlerde ise nicel yöntemleri desteklemek için anket ve görüşme gibi araçların kullanıldığı görülmektedir. Veri analiz yöntemi olarak ise daha çok nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel verilerin analizinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda beceri temelli sorular konusunda daha kapsamlı araştırmaların yapılabilmesi için ileri düzey istatistiksel testlerin kullanıldığı nicel çalışmalarla birlikte olayların ve olguların gerçekçi bir ortamda derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerin sayısının artırılması gerekmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2016)'e göre, karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda nitel ve nicel verilerden elde edilen bulguların birbirini desteklemesi araştırma sonuçlarının daha inandırıcı olmasını sağlamaktadır.

Beceri temelli sorular konusu ile ilgili çalışmaların daha çok 8. sınıf öğrencileri ve 8. sınıflara derse giren öğretmenler üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha alt sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin ve bu sınıflara derse giren öğretmenlerin beceri temelli sorular hakkındaki düşüncelerinin ve bu soruların çözümünde yaşadıkları güçlüklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle beceri temelli soruların tüm sınıf düzeylerinde kullanılmaya başlanması nedeniyle çalışmaların örnekleme farklı sınıf seviyelerinin de dahil edilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca tüm sınıf seviyelerinde özellikle de ilkokullarda derse giren sınıf öğretmenlerinin beceri temelli sorular konusunda bilinçlenmeleri ve bu konudaki eksikliklerinin belirlenebilmesi için çalışmalara dahil edilmeleri önemlidir. Bu çalışmalardan elde edilen verilere göre, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi ve eğitim ortamının bu veriler ışığında yeniden düzenlenmesi öğrenci ve öğretmenlerin sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerinde yapılacak çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile Türkiye'de 2018-2022 yılları arasında yayınlanmış makale, yüksek lisans ve doktora çalışmalarının tematik analiz yöntemiyle incelenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda beceri temelli sorular kapsamında yapılan çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu, yeterli çeşit ve kapsam geçerliliğine sahip olmadığı düşünüldüğünde araştırmacılar için geniş bir çalışma alanı olduğu görülmektedir. Matematik eğitimi alanında önemli bir yere sahip olan beceri temelli sorular konusundaki araştırmaların sayısının artırılması ve bu araştırmalardan elde edilecek bulguların matematik öğretim programlarına yansıtılması, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin belirlenerek bu problemlere karşı çözüm önerilerinin sunulması okullardaki matematik eğitiminin niteliğini arttıracığından dolayı önemlidir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin ders içi etkinliklerde matematiksel modelleme çalışmalarına yer vermesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğinden dolayı beceri temelli soruların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını ve çözülmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Dönmez, S. M. K., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/742630>
- Ekinci, O. & Bal, A. P. (2019) 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 1-1. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Güler, M. , Arslan, Z. & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri . *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) , 337-363. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.128>
- Güler, H. K. & Ülger, B.(2018). PISA, TIMSS ve TEOG sınavlarının temele aldığı öğrenme kuramları. S. Çepni (Ed.). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Pegem Akademi.
- İncebacak, B. B. (2022). Türkiye ve Singapur ilkökul matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425. <https://doi.org/10.24315/tred.984222>
- Kertil, M. , Gülbağcı Dede, H. & Ulusoy, E. G. (2021). Skill-based mathematics questions: what do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151-186. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.774651>
- Kuzu, Y., Kuzu, O. & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- Kolovou, A., Van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Bakker, A. (2011). Non-routine problem solving tasks in primary school mathematics textbooks—a needle in a haystack. *Math. Prob. Solving Primary School*, 8, 45.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf

- MEB (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 LGS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019 LGS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurum_larina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı TIMSS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf
- MEB (2020b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2020 LGS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurum_larina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı 2021 LGS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı 2022 LGS raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf
- OECD, (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Ormancı, U. (2019). *Türkiye'de ulusal sınavların tanıtımı*. S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Pegem Akademi.
- Öztürk, E., & Coşkun, Y. D (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 188-202. <https://doi.org/10.34056/aujef.1014046>
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ultay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21(6), 686-701. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9357-5>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S., & Bülbül, T. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 578-617. <https://doi.org/10.24315/trkefd.315491>



Marka ve Fikri Mülkiyet İlişkisi, Dijitalleşen Sanat Ve Tasarımda Türkiye'deki Eser Haklarına Dair Bir İnceleme

Brand and Intellectual Property Relationship, A Study of IP Rights in Digital Art and Design in Turkey

Begüm Eken^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Öğr. Gör. Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Lecturer, Hacettepe University, Türkiye
begumeken@hacettepe.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1870-6672>.

Makale geliş tarihi / First received : 13.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 20.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Makalede veri toplanmasını gerektiren bir yaklaşım olmaması sebebiyle etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 10%

Atf bilgisi / Citation:

Eken, B. (2022). Marka ve fikri mülkiyet ilişkisi, dijitalleşen sanat ve tasarımda Türkiye'deki eser haklarına dair bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 551-568.

ÖZ

İçinde bulunduğumuz dijital çağ aynı zamanda markalaşmanın da altın çağı olarak kabul edilebilir. Endüstri devriminden bu yana hızla gelişen ve değişen iş kolları beraberinde ayrışma ve fark edilme ihtiyacını da getirmiştir ve teknolojik gelişmelerin de bu değişime keskin bir ivme ile katkıda bulunması ile birlikte bugün istisnasız her alandan her işletme kendi ürün ve hizmetlerinin diğerleri arasında fark edilmesi, ayrışması ve öne çıkması hedefiyle marka ve markalaşmaya ihtiyaç duymaktadır. Ancak markalaşmanın tarihinin ve marka ihtiyacının bir aidiyet işareti olarak kullanılması tarihte endüstri devriminden çok daha öncelerine dayanmaktadır. Bir aidiyet göstergesi olarak markalama; hem bir sanat eseri, tasarım, ürün, hizmet gibi farklı ihtiyaçların pazarda diğerlerinden ayrıştırılması için elzemdir ve bu ihtiyaçlara belli bir koruma sağlar, hem de markanın kendisi bir tasarım ürünü olarak da çeşitli eser haklarına sahiptir. Bu çalışmada aidiyet işareti olarak markanın tarihsel gelişiminin fikri mülkiyet kavramının doğmasındaki önemi ve dijital sanat, tasarımda güncel fikri mülkiyet korumaları incelenmiştir. Araştırma kapsamında sanatçı ve tasarımcılar için Türkiye'de eser haklarının kapsamını temel düzeyde özetleyen nitelikte bir çalışma sürdürülmesi için nitel bir araştırma olarak tarihsel yöntem ve metin analizi yönteminden faydalanılmıştır.

Anahtar kelimeler

marka, marka tarihi, dijital sanat ve tasarım, fikri mülkiyet, eser hakları

ABSTRACT

The digital age we live in can also be considered as the golden age of branding. The rapidly developing and changing disciplines since the industrial revolution have brought with it the need to differentiate among competitors, and with the technological developments contributing to this change, today every business from every field, without exception, needs to distinguish, differentiate and stand out among others regarding their products and services. The history of brand as a sign of belonging dates back to even before the industrial revolution. Through the ages, branding can be traced as it was always essential to distinguish from others and it provides a certain protection to the owner. In this study, the historical development of the brand as a sign of belonging and the importance of IPR in the copyright protection of the works of artists and designers were examined while summarizing the scope of copyright and design rights for artists and designers at a basic level.

Keywords

branding, history of brand, digital art & design, intellectual property, copyrights

GİRİŞ

Marka kavramı kısaca ürün ve hizmetleri birbirinden ayırt etmeye yarayan, tüketiciler tarafından tanınır kılan, logo, renk, tipografi gibi tasarım bileşenlerinden oluşan bir görsel kimlik olarak tanımlansa da marka sadece bir görsel kimlik olmaktan çok daha fazlasını içermektedir. Marka her şeyden önce bir aidiyet göstergesi olarak; öznesinin sınıfını, ayrımını, konumunu belirten bir algı sistemleri bütünüdür. Bir markanın en temel işlevi tanımlamak, belirlemek ve ayırt ettirmektir. Bu da bir görselleştirme ve somutlaştırma yani tasarım sayesinde gerçekleşir. Marka kullanımının tarihte medeniyetle eş zamanlı ortaya çıktığı sonucuna varılabilir. Moore ve Reid'in çalışmasında bahsettikleri üzere "uygarlıklar arasında ticaretin başlaması ile ilk kez marka ihtiyacı 'kalite hakkında bilgi' ve 'aitliği hakkında bilgi' verecek şekilde iki amaçla ortaya çıkmıştır" (Moore, & Reid, 2008). Buradan hareketle markanın kalite belirttiği kadar sahiplik bilgisi de içerdiği sonucuna varılmaktadır. Ayırt edici özelliğinden ötürü çağlar boyunca markalama olarak semboller, izler, dövme veya damgalar kullanılmış, sınıfları, aileleri, üreticileri, çeşitleri ve cinsleri birbirinden ayırttırmaya yardımcı olmuştur. Ayrışma ve fark yaratma ihtiyacı ile birlikte korumaya almak istedikleri değerler de fikri mülkiyet kavramının gelişmesine sebep olmuştur.

Modern anlamı ile fikri mülkiyet kavramı 18. Yüzyıla gelene kadar gelişmemiştir (Den Kamp & Hunter, 2019). Günümüzde ise sanatçı ve tasarımcıların fikri mülkiyet hakları, bu küresel ve dijitalleşmiş ortamda her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. İnternetin yükselişinin bilgi ve fikir paylaşımına kattığı tüm iyileştirmelerle birlikte, ne yazık ki fikir ve eserlerin çalınması ya da reproduksiyonunun yapılması daha kolay hale gelmiştir, bu durum da eser sahibini maddi ve manevi zarara soktuğu gibi aynı zamanda ülkelerin ekonomilerine ve de kalkınma ve yenilik üretimine zarar verebilir.

Fikri mülkiyet hakları (IPR- Intellectual Property Rights) ile eser haklarının koruması ülkeden ülkeye değişim gösterebilir ancak sağlam fikri mülkiyet yasalarına sahip ülkeler, orijinal çalışmaların, tasarımların, eserlerin vb. kalkınma üzerindeki önemli etkisinin farkındadır (WIPO). Uluslararası ticarete bağımlı olan hemen hemen her ülke, fikri mülkiyet haklarını korumak için güçlü önlemler almaktadır ve uluslararası anlaşmalara taraf olarak küresel bir koruma sağlamayı hedeflemektedir.

BİR AİDİYET İŞARETİ OLAN MARKANIN KISA TARİHİ

Markalaşma sürecinin nispeten modern çağ ve kavramlarla ilişkilendirecek olsa da, kökenleri binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Markanın bir aidiyet işareti olarak kullanılmasının izleri en az 5,000 yıla dayanır ve temelde mülkiyeti tasvir etmek için kullanılmıştır M.O: 3000 yılını gösteren antik dönem Mısır mezarlarında damgalanmış hayvanların resmedildiği görülmektedir (Ambrose, Harris & Ball, 2019, s. 51; Gernsheimer, 2010 s. 18; Moore % Reid, 2008). Çiftçiler, büyük/küçük baş hayvanları diğer çiftçilerin hayvanlardan ayırt edebilmek için bir sahiplik göstergesi olarak damgalamışlardır. Sanatçı ve zanaatkârlar, eserlerini diğerlerinden ayırttırmak adına ürünlerinin üzerine kendi arma sembollerini basmışlardır. Damgalama insanlar için bile "çingeneler, suçlular, belli kabilelere mensup insanlar arasında kullanılmıştır" (Rajaram & Shelly, 2012, s. 101). Ancak modernleşme ile birlikte, markalar sadece ayırt edici ve menşei belirtilmesi amaçlarıyla değil, daha geniş amaç ve hedeflerle de kullanılmaya başlanmış, işletmelerin kendi ürünlerini pazarlaması, müşterileriyle bir bağ kurması, güven vermesi, süreklilik sağlaması, gelecek ürünler için de bir güven ilişkisi kurması, pazardaki duruşunu,

konumlanmasını, hedef kitlesini ayırt edecek bir kurum kimliği haline getirerek bir pazarlama stratejisi olarak da kullanılan bir yol haline gelmiştir. Marka hem isim hem de elde etmek istenilen imajın desteklenmesinin bir somutlaştırılma sürecidir (Heller & Vienne, 2015). Özellikle çiftçi ve besicilerin hayvanlarını damgalamaları ve bunu hem çiftlikleri ayırt ederek farklı üreticileri belirlemek hem de hayvanlar arasında bir sınıflandırma ihtiyacından gelmiştir. Temelde amaçları o çiftliğe veya hayvana ait karakteristik bir farkı belirtmek ve diğerlerinden ayırmaktır (Gernsheimer, 2010, s.18).

Görsel 1. Çiftlik hayvanları için tasarlanan damgalama örneği. Aynsley (2004).



Çiftliklerdeki damgalama ve modern zamanda kullanılan markalaşma kullanım amaçları açısından birbirlerine çok benzemektedir. Bu pencereden bakıldığı zaman marka tarihinin ve grafik tasarımın bir meslek olarak doğuşundaki temel gereksinimlerin temelde benzer olduğu sonucuna varılabilir. Grafik tasarımcı da bir markayı tasarlarken birinci önceliği ürünü ve ürünün satıcısını pazardaki diğer ürün ve satıcılardan ayırtmak ve bunu yaparken de söz konusu ürün veya hizmetin ayırt edici karakteristik özelliklerini vurgulamaktır. Başarılı bir markalama, benzersizlik özelliği taşımalıdır. Ürünün tanınma ve ayrışması ancak bu benzersizlik sağlanabilirse mümkün olmaktadır. Markanın tarihsel gelişimi göz önünde bulundurulduğunda genellikle statü, kan, soy, aidiyet, sahiplik göstergelerinin somutlaştırılarak görselleştirilmesi dikkat çekmektedir. Markaların görselleştirilmesinde verilmek istenen mesajın desteklenmesi için çeşitli sembol, simge ve ikonlar kullanılmıştır (Gernsheimer, 2010 s. 20). İngiliz Hanedan armalarının çoğunun aslan imgesini kullanmasının sebebi, aslan göstergesinin yan anlamının cesaret, kuvvet, gurur, kudret gibi kavramları simgelemesidir (Boutell, 1892).

Görsel 2. İngiliz Hanedan Armaları, 1550. Kaynak: <https://www.apmanuscripts.com/middle-ages-europe/english-coats-of-arms-1550>



Marka, tarih boyunca kullanıldığı hiçbir alanda sadece bir isimden ibaret olmamıştır. İsmi yanında her zaman bir yan anlamı, temsil ettiği bir imajı vardır. Dolayısı ile markanın sadece ayırt edici bir imgeleme olarak düşünülmemesi gerekir, marka bir bütündür ve işletmelerin duruşunun yansımasıdır (Heller & Vienne, 2015, s. 116).

Marka (brand) bir ürün veya soyut bir kavramı diğerlerinden ayırıştırmanın ve ne içerdiğini belirtmek için kullanılan bir araç olarak tanımlanırsa; markalaşma (branding) da bir ürün, hizmet veya bir işletme için benzersiz bir isim veya görüntü oluşturma eylemidir (Gernsheimer, 2010). Markalaşma sürecinde en önemli hedef tanınır olmaktır. Bir marka, sadece bir amblem, logo ya da tipografiden oluşan bir görsel imge bütünü değildir. Marka aynı zamanda işletmenin yansıtmak istediği tüm soyut değerleri ve imajı taşıyan, kullanıcı üzerinde kurmayı amaçladığı etkiyi arttırıp destekleyecek bir sistemdir. Uluslararası platformlarda kabul görmüş markaların benzer şekilde süslenmesi, aynı kurum kimliğini yansıtmaması, aynı ambalajı, logoyu ve tasarım dilini kullanması buna örnek olarak verilebilir. Bu bütünlük, ürünü ayırt etmeye hizmet eder, alıcıların zihninde kalıcı bir izlenim bırakır ve müşteri sadakatini korur. Özellikle küresel markaların çoğalması ile aynı marka deneyiminin dünyanın her noktasında elde edilebilmesi ve bu sayede hem müşteri sadakatini hem de akılda kalıcılığı garantilenmiş olmaktadır. “Starbucks, Adidas ve Coca-Cola gibi bazı markalar küresel anlamda büyümüş ve tüketicinin aynı ürünü dünyanın herhangi bir yerinde aynı kalitede elde edebileceği garantisini vermiştir” (Ambrose, Harris & Ball, 2019, s. 51). Dünyanın neresi olursa olsun aynı hizmeti alacağından emin olan müşteriye sunulan bu devamlılık işletmeye ya da kuruma karşı duyulan güven ve sadakat olarak geri dönecektir. Araştırmacılar, “bir markanın kişiliğinin bir tüketicinin kendi benliğini ifade etmesi” üzerinde durmaktadır (Aaker, 1997’den Aktaran: Moore & Reid, 2008). Her marka insani erdem ve kişilik özellikleri ile imajını yaratır: güvenilir, sofistike, eğlenceli, vb. Dolayısıyla kullanıcılar da kendi kişilik yapılarına uygun ve onları benzerliklerinden ötürü cezbedecek markalara yönelirler.

Teknoloji çağında ise artık çoğu işletme, sanatçı veya tasarımcı varlıklarını sanal platformlarda fiziksel olmayan şartlar altında sürdürmektedir. İnternet erişimiyle sanal platformların artması ile birlikte insanların, sanat için üretilmiş görsel, kitap, müzik, film ve daha fazlasını yasa dışı yollarla kopyalaması ve paylaşması çok kolay hale gelmiştir. Bu noktada hem benzerlerinden ayrılmak hem de taklidin ve eser hırsızlığının önüne geçmek için fikri mülkiyet korumaları önem kazanmaktadır. Telif hakları, patentler, ticari markalar ve ticari sırlar ve bu korumalarla ilgili yasaların tümü, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik etmeyi amaçlar ve yasadışı faaliyetleri engellemeye yardımcı olmak için fikri mülkiyet yasasının uygulanması için gereklidir. Aynı zamanda fikri mülkiyet eser sahibinin haklarını koruduğu gibi markanın prestijini ve pazardaki avantajını korumasına yardımcı olmaktadır. Bu avantajı zora sokacak durumlarda fikri mülkiyet hakları eser sahiplerini ulusal/uluslararası mecralarda hukuki yönden koruma altına almaktadır (Gökovalı & Bozkurt, 2006).

MARKANIN FİKRİ MÜLKİYET KAVRAMINI OLUŞTURMASI İÇİN BİR DÖNÜM NOKTASI: ENDÜSTRİ DEVRİMİ

İlerleyen zamanlarda ise marka anlayışının ilk kullanım amacı olan üretim ve kaliteye ait bilgiler dışında daha zengin içeriklerle kullanıldığı görülmektedir. Markalar soyut kavramlar, kişilik özellikleri ile zenginleştirilerek üretilen görsel kimliğe bir değer katacak formlarda kullanılmaya başlanmıştır. Sınıf, güç, soyluluk, kan statüsü gibi soyut kavramlar hem görsel hem yazılı amblem tasarımları, armalar ve işaretlerde dikkat çekerek markaya bir karakter katmıştır.

1700'lerin ortalarında İngiltere'de başlayan endüstri devrimi; grafik tasarım, reklamcılık ve pazarlama da dahil olmak üzere birçok yeni iş kolları yaratarak yeni doğan ihtiyaçlara cevap verecek meslek gruplarını da belirlemiştir. Sanayileşme, seri üretimin yolunu açmış, büyük miktarda malın hem daha hızlı hem de daha uygun maliyetli bir şekilde üretilmesini mümkün kılmıştır. Yeni gelişen burjuva sınıfı pazarın yeni hedef kitlesini oluşturmuş, reklam örnekleri ve tasarımlar bu kitle için uygulanmaya başlamıştır. Seri üretim sonucunda oluşan ürün bolluğu, tüketiciye bir seçim şansı tanımış bu geniş ürün yelpazesi arasından hangi ürünü kullanacakları konusunda bir rekabete giren pazar için ayırt edilmek ve ayrılmak için kurum kimliği ihtiyacı doğmuştur. Bu noktadan sonra tek amaç üretilen markanın kim tarafından üretildiği değil aynı zamanda tercih, statü, trend ve kalite sembolü olarak da markalar kullanılmıştır (Rajaram & Shelly, 2012, s. 106).

1800'lü yıllara gelindiğinde ise toplumsal gelişmeler, değişim ve dönüşümler sanat ve estetik algısını değiştirmekle kalmamış, sanayileşmenin bir sonucu olarak modernleşme yolunda da ilk adımların atılmasına sebep olmuştur. Ürün bolluğu reklam ihtiyacını, reklam ihtiyacı da o reklamı tasarlayacak iş kollarının doğmasına yol açmıştır. Şirketler daha fazla müşteriye ulaşabilmek için markalarını pankartlar ve afişler ile görsel olarak tanıtmaya başlamışlardır. 1881 yılında Fransa'da çıkan basın özgürlüğü ile sansürün kalkması sayesinde Art Nouveau döneminde afişin dağıtılıp paylaşıldığı mekanlara olan sınırlamayı da değiştirmiştir. Önceleri afiş tasarımını küçültücü bulan sanatçılar afiş sanatına yönelmiş, Fransız sokakları birer açık hava "sanat galerisine" dönmüştür. Bu sayede, bir reklam mecrası olan afiş kendisine sanat ve tasarım dünyasında bir yer edinmeye başlamıştır (Bektaş, 1992, s.18). Baskı teknolojilerinin icadı ve gelişmesi ile de eser üreticileri bu yeni mecralar üzerinde hünerlerini hevesle icra ederken yandan reklamcılık, tasarımcılık, pazarlama gibi uzmanlık alanlarının da ilerlemesini sağlamıştır. Teknoloji toplumun her alanını değiştirip dönüştürmeye başlamış, önce telgraf sonra telefonun icadıyla kitle iletişim araçlarının kullanımı da artmıştır. Gelişen iletişim ağı ile markalaşmanın; yani daha geniş çapta tanınır, bilinir olmanın önemi de böylece artmıştır. Markalar yerel üreticiler olmanın yanı sıra bir de uluslararası platformlarda kendilerini konumlandırmak ve pazar paylarını genişletmeyi hedeflemiştir. Markaların global ölçekte de faaliyet göstermesi fikri mülkiyet korumalarının da uluslararası çapta geliştirilmiş ve hak sahibini koruyacak şekilde düzenlenme ihtiyacını getirmiştir.

SANAT VE TASARIMDA AİDİYET VE FİKRİ MÜLKİYET KAVRAMI

Tarihin en çok taklit edilen, aslına uygun sayısız kopyasının bulunduğu, bir popüler kültür nesnesi haline gelmiş olan sanat eserinin Leonardo Da Vinci'nin Mona Lisa tablosu olduğu söylenmektedir. Marcel Duchamp, Salvador Dali, Andy Warhol gibi sanatçılar Mona Lisa tablosunun uyarlamalarını hiçbir telif ödemedi sanat eseri olarak yeniden üretmiştir (Den Kamp & Hunter, 2019, s. 25). Leonardo Da Vinci'nin resmi yaptığı 1503 yılında henüz yürürlükte olan bir telif hakları yasası bulunmamaktaydı ve yüzyıllar boyunca sanat eserlerinin fikri hakları bu yönden hiç korunamamıştır. İronik olan kısım ise yasa karşısında bir telif hakkı olmayan orijinal tablodan farklı olarak şu an teknolojik yöntemlerle tekrar üretilen, yeniden uyarlanan veya reproduksiyonu yapılan "yeni" Mona Lisa'ların hepsinin telif yasaları tarafından korunmakta olduğudur. Günümüzde üretilen orijinal bir eser sahibinin ölümünden 70 yıl boyunca korunmaktadır (Den Kamp & Hunter, 2019, s. 26).

Eser ve tasarımların hak ettiği koruma ve değeri görebilmesi günümüzde fikri mülkiyet hakları kanunları ile mümkündür. Her gün sayısız görsel veriye maruz kaldığımız dijital çağda

tasarımların gerçek sahiplerinin eser hırsızlığına karşı korunmaları bu yasalar ile mümkündür. Diğer yandan gelişen teknoloji aynı zamanda taklit edilebilirliğin de önünü açmıştır. Günümüzde teknolojik cihazlar, üretim teknolojileri ve pazarlama stratejileri çok hızlı bir şekilde rakipler tarafından taklit edilebilmektedir. Bu taklidin önüne geçmek de her zaman mümkün olmamaktadır. Bu noktada fikri mülkiyet hakları (intellectual property rights – IPR) devreye girmektedir.

“Fikri mülkiyet kavramı insan zekâsının, entelektüel birikiminin, zihinsel yaratıcılığının ortaya çıkarmış olduğu, müzikten, edebiyata, endüstriyel tasarımlardan bilimsel buluşlara kadar uzanan geniş bir yelpaze içinde yer alan ürünleri kapsamaktadır” (Yücekal, 2003). Küreselleşme ile birlikte fikir ve sınai mülkiyet korumaları ulusal çerçevede kişi fikir ve eser haklarını korusa da uluslararası platformlarda bu yasalar yeterli kalmamıştır. Dolayısıyla kişinin bu haklarını koruyacak uluslararası düzenlemeler gerekli görülmüştür. Fikir, edebiyat, sanat ve endüstriyel ürünlerin fikri mülkiyet haklarının korunması için ilk adımlar 19.yüzyıl'ın ikinci yarısında atılmıştır ve 1883 yılında imzalanan Paris Sözleşmesi kapsamında tasarım, icatlar, marka, patent ve faydalı model gibi eserler fikir ve sınai eserler kanunu çerçevesinde koruma altına alınmıştır. 1996'da yürürlüğe alınan Madrid Protokolü sayesinde eser sahipleri uluslararası tescil alabilmektedir. “Madrid Protokolü maliyet ve işlem kolaylığı açısından diğer tescil sistemlerine göre daha avantajlı olması sebebiyle en çok tercih edilen uluslararası marka tescil sistemidir” (Bozbel, 2015, s. 343).

Bununla birlikte; FSMH uluslararası anlaşmaları¹, ülkeler için büyük bir önem arz eder, çünkü “usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir” (Aybay, 2007, s. 187). 2015/772 E. , 2015/1280 K. numaralı Hukuk Genel Kurulu'na göre de “Türkiye tarafından onaylanan uluslararası sözleşmeler Anayasa'nın 90. Maddesi uyarınca iç hukuk kuralı haline gelmektedir.”

DİJİTAL SANAT VE TASARIMDA TELİF HAKLARI, ESER VE TASARIM KORUMALARI

Uluslararası anlaşmalara taraf olan ülkelerin vatandaşları söz konusu anlaşmanın tüm eser koruma haklarından faydalanabilir. Bu sayede kişiye küresel hareket özgürlüğü de tanınır. Bozbel, “günümüzde ülkelerden ziyade şirketler ve markaların öne çıkmakta olduğunu ve ülkelerin ekonomik gücünün sahip olduğu küresel markalarla ölçülebildiğini” savunmaktadır (Bozbel, 2015, s. 332). Yenilik ve ilk olmak sanat ve teknolojinin belki de en önemli ortak bileşenlerinden biridir. Özellikle günümüz koşulları düşünüldüğünde, hayatın her alanında olduğu gibi sanatta ve tasarımda da yeni teknolojiler denenmekte, yeni fikirler ve yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Burada da farklı olmak, ayrıcalıklı olmak, fark yaratmak önem kazanmaktadır. Herhangi bir sektörde fark yaratabilmek için de duruma yenilikçi bir pencereden bakmak, rakiplerin arasında ayrılmak ve rekabeti kızıştırmak için yenilikçi bir duruş sergilemek gereklidir. Dijital teknolojilerin hayatı birçok açıdan kolaylaştırmasının yanında bilgiye erişimin hızı rekabeti arttırmış ve bu durum özgün olma durumunu da zorlar hale getirmiştir. Marshall McLuhan'ın 1960'larda ortaya attığı Küresel Köy teorisi³ gerçek

¹Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler hakkında detaylı bilgi için Bkz. <http://www.telifhaklari.gov.tr/Mevzuat-Uluslararası-Sözleşmeler>

²Bkz. <https://karararama.yargitay.gov.tr/YargitayBilgiBankasiIstemciWeb/>

³ Marshall McLuhan; Gutenberg Galaksisi: Tipografik Adamın Yapımı (1962) ve Medyayı Anlamak (1964) kitabında sıkça bahsettiği Küresel Köy (Global Village) kavramı, dünyanın artık gelişen teknoloji ve elektronik aygıtlarla ne

olmuş, bir köyün içerisinde bir haber nasıl hızlı yayılıyorsa dünya da bir küresel köy haline gelmiştir ve bilgilerde olduğu gibi fikirler, eserler de saniyeler içerisinde kilometrelerce uzaktaki bir insana ulaşarak erişime açık hale gelmiştir. Dolayısıyla, fikir ve sınai hakların uluslararası mecralarda korunması daha da önem kazanmıştır. Dijital çağın negatif bir getirisi olarak normal koşullarda telif hakkı saklı bulunan eserlerin kopyalarının yapılması ve yayılması çok daha kolay hale gelmiştir. Bu durum, telif hakkı ihlallerinin sayısını artırmış ve fikri mülkiyet hakkı kanunlarının uygulanmasını daha karmaşık hale getirmiştir. Aynı zamanda deneyim çağında çoğunluklu olarak yapay zekâ sayesinde kişiye özel sunulan sağlık sektörü, işletme, finans ve bankacılık, ürünlerin standardizasyonu, madencilik gibi insana zararlı iş kollarında yapay zeka sayesinde insan iş gücünü azaltarak tehlikeyi elimine etmek gibi 'hayat kolaylaştırıcı veya kurtarıcı' hizmetlerin yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır; yapay zeka teknolojileri kişisel verilerin de yoğunluklu olarak işlenmesi durumunu ve bu sebeple kişilerin verilerin korunması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Nadimpalli, 2017).

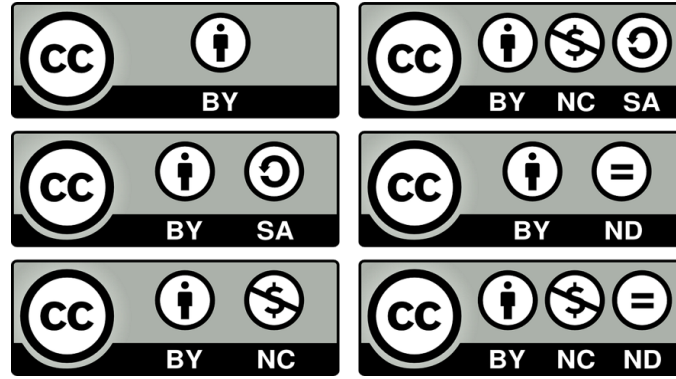
"Fikrî ürünün telif hakkıyla korunabilmesi için orijinal ve yaratıcı olması şarttır ancak yeni olması şart değildir" (Zorluel, 2019, s. 324). Bugün sadece fikir ve eserlerin fikri mülkiyet haklarını koruma altına alabilmiş olmak da yeterli olmamaktadır. Ticari marka sahipleri de bilgilerini ve ürünlerini korumak için fikri mülkiyet ve telif haklarını sıkı sıkıya korumaktadır ve kendilerini olası ihlallere karşı korumaya çalışmaktadır. Büyük işletmelerin sıklıkla sırf bu ihlalleri saptamak ve gerekli adımları atabilmek için kurulmuş birimleri bulunmaktadır. Bu birimler olası marka ihlallerine karşı şirketleri güvence altında tutmaya çalışmaktadır (Lowe & Marriot, 2006). Diğer yandan yüksek korumalı patentlerin veya telif haklarının bir dezavantajı da hem yüksek teknoloji geliştiren ticari yapıların yanlışlıkla patent haklarını ihlal etme riskini azaltmak için, hem de ihlale uğrayan işletmenin bu ihlalin nerede ve nasıl gerçekleştiğini bulup kendini korumaya alacak adımlar atması için zaman, çaba ve mali kaynak harcamak zorunda olmalarıdır (Lowe & Marriot, 2006, s. 364-365). Dijitalleşmenin yükselişi kopyalamayı her zamankinden daha kolay ve yaygın hale getirmesinden beri ulusal ve uluslararası telif hakkı yasaları çalışmaları daha da önemli bir hale gelmiştir. (Mellor, 2008, s. 171). Fikri mülkiyet hakları (IPR) insanların yaratıcılıklarına ve yeniliklerine fiziksel mülklerinde olduğu gibi sahip olmalarına izin vermektedir. Fikri mülkiyet sahibi kişi geliştirdiği fikri veya yeniliği kontrol edebilir, koruyabilir, satabilir, kullanımını kiralayabilir veya tamamen erişime açabilir. Fikri mülkiyet kavramının gelişmesi toplumlarda yenilik ve yaratıcılığı teşvik etse de, toplum hayırına sayılabilecek sağlık sektörü, ilaç sanayi gibi bazı alanlarda formüllerin veya teknolojilerin patent ve haklarının saklı olması ve sıkı sıkıya korunması her zaman tercih edilmemektedir. Bu hakların tüm insanlığa açılması ile toplumsal kalkınmayı arttırarak kamu sağlığı ve faydasının gözetilmesi daha etik bir duruştur (Özparlak, 2019, s. 85).

Sektöre bir yenilik getirmek her zaman fikri mülkiyet haklarından yararlanabileceği anlamına da gelmemektedir. Bu atılımın hangi sektörde yapıldığı ve ne amaçlarla kullanıldığı da bir o kadar önemlidir. Bilginin daha zor edinildiği ve zor taklit edildiği alanlar için fikri mülkiyet haklarının korunması da önemli hale gelmektedir.

kadar küçüldüğünü ve bilginin aynı saniyede dünyanın her yerine erişebileceğini anlatmak için kullanılmıştır. McLuhan bu teorisiyle elektriğin ve teknolojinin verdiği hız ile fiziksel uzaklıkların artık kalmadığını ve önemini yitirdiğini savunmaktadır. McLuhan internetin icadından 30 sene önce Gutenberg Galaksisi kitabında bunu tahmin etmiş ve bilincin uzantısı olarak tanımlamıştır. Detaylı bilgi için bkz. McLuhan, M. (1994). Understanding media: The extensions of man. MIT press.

İnternet filtresiz ve şeffaf yapısı gereği bilgiye erişimi kolaylaştırarak bireylere fayda sağlasa da fikir ve eser sahiplerinin telif haklarını ihlal etmek de bir o kadar kolay hale gelmiştir. Bir çok kez de bilinçsiz bir şekilde yapılan bu ihlalin biraz da olsa önüne geçebilmenin yollarından biri olarak Türkiye'de 2016 yılında tanıtımı yapılan bilginin paylaşılmasına ve gerekli zamanlarda tekrar kullanılmasını mümkün kılan bir platform olan Creative Commons (kısaca CC) lisanslı bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır. CC farklı lisans türleri⁴ ile kullanıcıların ihtiyaçlarına uyum sağlayacak seçenekler sunmaktadır (Berk, 2016). Platformda erişime açık 'tüm hakları saklı' dijital belgeler olduğu gibi aynı zamanda 'bazı hakları saklı' olan belgeler de dağıtım ve üzerinde değişim haklarının saklı olduğu veya serbest olduğu, sahibine atıf yapılması gerektiği, ticari amaçlarla kullanılmasının mümkün olduğu gibi bilgiler mevcuttur ve her durum için ayrı tasarlanmış farklı piktoqramlar yardımı ile de kullanıcı tarafından bu lisansların kolay anlaşılır olması hedeflenmiştir. Farklı lisans türleri Görsel 3'te görülebilir.

Görsel 3. *Creative Commons Lisans Türleri* Kaynak: <https://pixabay.com/vectors/creative-commons-licenses-icons-by-783531/>



Yukarıda gösterilen lisans türleri soldan aşağı olarak şu şekilde deşifre edilebilir;

CC BY – Atıf : Bu lisans en genel ve en uyarlanabilir lisans türüdür. Eser sahibine atıf yapıldığı sürece ticari amaçla dahi modifiye edilebilir, dağıtılabilir, karıştırılabilir.

CC BY SA – Atıf, Aynı Lisansla Paylaş: Bu lisans türü eser sahibine atıf yapıldığı sürece ticari amaçla dahi modifiye edilebilir, dağıtılabilir, karıştırarak üzerine eklemeler yapabilir fakat yeni üretilen eser aynı lisans kodu ile dağıtılmalıdır.

CC BY NC – Atıf, GayriTicari: Bu lisans türü eser sahibine atıf yapıldığı sürece ticari amaç dışında modifiye edilebilir, dağıtılabilir, karıştırarak üzerine eklemeler yapabilir. Yeni üretilen eser aynı lisans kodu ile dağıtılma zorunluluğu yoktur.

Sağdan aşağı;

CC BY NC SA – Atıf, GayriTicari, AynıLisanslaPaylaş: Eser sahibine atıf yapıldığı sürece ticari amaçlar dışında dahi modifiye edilebilir, dağıtılabilir, karıştırılabilir ve üzerine eklenebilir. Fakat yeni üretilen eser aynı lisans kodu ile dağıtılmalıdır.

CC BY ND – Atıf, Türetilemez: Eser sahibine atıf yapıldığı sürece bu lisansla başkaları eseri ticari amaçla bile tekrar kullanılabilir ama hiçbir şekilde uyarılma yapılmış haliyle yeniden dağıtım yapılamaz.

⁴ Creative Commons lisanslar hakkında detaylı bilgi için bkz. <https://creativecommons.org.tr/lisanslar/>

CC BY NC ND – Atıf, GayriTicari, Türetilemez: En sınırlayıcı lisans türüdür. Eserler sahibine alıntı vererek indirilebilir ya da paylaşılabilir ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz.

Burada amaçlanan bu platform üzerinden edinilen lisanslı bilginin kullanılması ve dağıtılması gibi durumlarda yasal olarak bir risk taşımaması ve hem eser veya fikir sahibinin haklarını hem de kullanıcıyı bu yasal sorumluluktan korumaktır. Diğer yandan Berk'e göre, CC lisanslarının diğer ülkelerin var olan hukuk sistemlerine uyumu konusunda zorluklar yaşanmaktadır ve her ülkenin telif hakkı kuralları farklılık gösterebileceği için herhangi bir ihlal konusunda yargı sürecinin nasıl ilerleyeceği konusunda belirsizlikler mevcuttur ve FSEK'te ele alınan eser tanımının CC lisanslarından farklı olması sebebiyle entegrasyonu zor görünmektedir (Berk, 2016).

YAPAY ZEKÂ SANAT ESERLERİ VE TELİF HAKLARI

Yapay zekâ ile makine öğrenimi yaparak ortaya çıkarılan eserler veya fikri ürünlerin yasal sahibinin kim olduğu ya da yapay zekâ tarafından telif haklarının ihlal edilmesi durumunda kimin sorumlu olduğu ile ilgili henüz hem telif hem de patent hukuku yasalarında kesin bir cevap olmadığı ve bu cevap ihtiyaçların belirlenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Ahi, 2021, s. 10, Hoccoğlu, 2021, s. 21, Ersoy, 2017, s. 67, Özparlak, 2019, s. 84). Hoccoğlu, "Bu noktada tutarlı bir sistem getirilmesi ve fikri hak ihlaline uğrayan kişilerin zararları ile tüketici mevzuatından doğabilecek taleplerin karşılanacağından emin olmak için yapay zekâların ürettiği ve koruma altına alınan her bir fikri ürün için zorunlu bir fon (veya sigorta) sisteminin oluşturulması"nı önerirken (2021, s. 21), benzer şekilde Ahi de, "Teknoloji geliştikçe klasik telif hukukunun yetersiz kalacağı ise bir gerçek" sözleri ile var olan hukuki düzenin güncellenmesi ve yeni bir düzen getirilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir (2021, s. 10). Ahi aynı zamanda son senelerin popüler teknolojilerinden biri olan hologram teknolojisinin sıklıkla konserlerde kullanılmaya başlandığını ve özellikle pandemi dönemi ve sonrasında daha sık başvurulmuş bir yöntem olacağı yönünde bir gelecek tasvirinde bulunmaktadır. Hologram kullanılarak yapılan konserlerde hologram "canlı bir performans ile yapılmıyorsa, daha önceden arşivlenmiş foto ve videolardan oluşturuluyorsa" bu eserlerin de haklarının korunması gerektiği tartışmalarının üzerinde durulması gereken konular olduğunu savunmaktadır (Ahi, 2021, s. 11).

Çağlar Ersoy da gelişen teknolojilerden önce belli yasal ilke ve standartların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eşya konumundaki robotik teknolojilerin geliştirilmesi için kullanılacak fikri mülkiyet düzenlemelerine örnek olarak, TRIPS, Bern Konvansiyonu, Unesco Telif Hakları Evrensel Sözleşmesi, WIPO ve AB mevzuatlarını vererek bu mevzuatlar gereğince telif haklarının korunabileceğini açıklamaktadır (Ersoy, 2017, s. 51-52). Özne konumundaki robotlar için de var olan hukuki düzenlemelerin eksik kaldığı görülmektedir. AB mevzuatına göre bir eserin telif haklarının korunması için sahibinin hususiyetini barındırması şartı aranmaktadır. Bu sebeple ürünü ortaya koyan bir robotsa ve bir insan müdahalesi bulunmuyorsa bu durumda mevcut yasal düzenlemeden yararlanamamaktadır (2010, s. 67). Özparlak "fikri haklar alanındaki, hak sahipliği gibi yasal düzenlemelerin teknolojinin bu yeni evresinde yeniden ele alınması gerekecektir" sözleriyle hukuk sisteminin güncellemeye tabi olması gerektiği yönündeki fikirlerini beyan ederek var olan hukuk sistemindeki açıktan bahsetmektedir (2019, s. 86).

SMK'ya göre bilgisayar programları patente tabi tutulamamaktadır (SMK m.82)⁵. Diğer yandan Avrupa Patent Ofisi (EPO)'ya göre eğer bir yazılım veya program teknik bir fayda sağlıyorsa bunun patent hakları ile korunabileceğini belirtmektedir (Özparlak, 2019, s. 85). Yapay zekâ ile üretilmiş eserlerin telif hakkına tabi tutulup tutulmaması tartışması ise kesin cevaplar barındırmaz ve var olan hukuk sistemimizde bir belirsizlik içerisindedir. Fakat, bu konuda Amerikan ve İngiliz hukukunda alınmış bazı mahkeme kararları emsal teşkil edebilecek niteliktedir. Bu kararlarda bilgisayar ürünü olan çalışmaların telif haklarından yararlanamayacağı yönünde karar alındığı görülmektedir. "ABD'de Birleşik Devletler Telif Hakları Bürosu bir makine veya herhangi bir insanın yaratıcı katkısı olmaksızın işleyen mekanik bir süreç neticesinde rastlantısal olarak üretilen çalışmaların eser olarak tescil edilemeyeceği açıklamıştır." (Yüksel, 2018, s. 604).

Görsel 4. *MidJourney Yapay Zeka Platformunda Üretilmiş Dijital Tasarım Örneği.* Begüm Eken Kişisel Arşivi



Midjourney, metinsel tanımlardan görseller oluşturan tescilli ve bağımsız bir yapay zekâ araştırma laboratuvarıdır. Bu yapay zekâ teknolojisi kullanıcılara tarif ederek eser üretme olanağı tanımaktadır. "Büyük bir hız ile gelişen yapay zekâ ve zenginleştirilmiş gerçeklik seviyeleri, kullanıcıların tercihlerine karşı duygusal cevaplar verebilmektedir" (Dündar, 2019, s. 138). Yazılı tanımlama tarifleri üzerine üretilen bu eserler her ne kadar yapay zekâ ile üretilmiş olsa da komutu veren ve bu süreci yöneten güç hala insandır ve teknolojiyi sadece bir araç olarak kullanmaktadır. Tercih ve karar mekanizması hala insandır ve teknoloji sadece bir tepki veya cevap verebilen bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu savı destekler nitelikte Amerika Birleşik Devletleri mahkemelerince yapay zeka ve fikri mülkiyet davalarında alınan kararlar emsal niteliği taşımaktadır ve bir yapay zekâ yazılımının "yaratıcı/mucit (inventor)" olarak kabul edilemeyeceği yönündedir⁶. Benzer şekilde Birleşik Krallık mahkemeleri de yapay zekâ yazılımı olan DABUS için açılan fikri mülkiyet davasında yapay zekâyı mucit olarak kabul etmemiştir. Fakat diğer yandan 2021 yılında yapay zekâ (AI) ve bilgisayarla oluşturulmuş sanat (computer generated art) eserlerinin fikri hakları hususunda kanunların ve yasal çerçevenin

⁵ 22.12.2016 tarihinde kabul edilen 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu, RG. S.29944, T.10.01.2017. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6769&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

⁶ Amerika Birleşik Devletleri Fikri Mülkiyet Yasaları gelişmeleri hakkında detaylı bilgi için bkz. https://www.wipo.int/about-ip/en/artificial_intelligence/strategy-search.jsp?territory_id=179&policy_id=2434

revize edilmesi için görüş çağrısında bulunmuştur. Buradan sonuçla yasaların güncellenmesi için çalışmaların başlatıldığı ve yeni regülasyonların geleceği beklenmektedir⁷.

5846 sayılı FSEK⁸e göre yapay zekâ ile üretilmiş bir ürün eser olarak kabul edilse de kanun maddeleri uyarınca yapay zekânın kendisi hukukun tanımladığı “gerçek kişi” tanımına uymamaktadır. Bu sebeple ortaya çıkan ürün eser olarak kabul edilse dahi hususiyet şartını yerine getirmeyerek gerçek bir kişiye aitliği bulunmaması sebebiyle telif hakları ile korunması mümkün görünmemektedir. Bu durumun güncellenmesi ve yapay zekâ ile üretilmiş eseri kabul ederek eser sahibini yapay zekâ olarak kabul edilmesi ise tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan müdahalesi olmadan kendi kendine eser üreten bir makine eser sahibi olarak kabul edilirse ve telif hakları yapay zekâyâ tanınırorsa günümüzde öngörülemeyen toplumsal sorunlar ile karşılaşma ihtimali düşünülmelidir. Eğer eser sahibi olarak yapay zekâyâ sahip olan kişi kabul edilirse ve telif hakları bu sahiplikten ötürü gerçek kişiye verilirse o halde de bu cihazın yaratabileceği veya herhangi bir sebepten sebep olacağı ihlallerden de gerçek kişinin sorumlu olacağı anlamına gelmektedir ki bu da ayrı sorunlar ortaya çıkartabilir. Yapay zekânın ürettiği bir ürünün eser olarak sayılması için bu durumda ya yapay zekâyâ bir kişilik tanınacaktır ya da yasalardaki “gerçek kişi” ve hususiyet kavramları güncellenerek tekrar gözden geçirilecektir. Diğer bir çözüm eser sahipliğini yapay zekânın kullanıcıya veya programcısına vermek olacaktır. Zorluel, bu konuda bazı şartlar altında telif hakkı kavramlarının geçerli olmasının yaratıcı faaliyetleri geliştirerek teşvik edeceğinden bahsederek; “Yaratıcı faaliyetin korunması, geliştirilmesi ve teşvik edilmesi amaçlarına hizmet eden eser ve telif hakkı kavramlarının yapay zekâlar tarafından ortaya konan ürünler bakımından da belli şartlar altında geçerli sayılması, eser ve telif hakkı kavramlarının özünde yatan nitelikle” uyumlu olacağı görüşünü savunmaktadır (Zorluel, 2019, s. 335).

Diğer yandan Beer, yapay zekanın meydana getirdiği eserler için bir makinenin mi, o makineyi ve yazılımı geliştiren kişinin mi yoksa o makine ve yazılımı kullanan kişinin mi telif haklarına sahip olacağı sorusuna cevaben alternatif olarak kamu mülkiyeti⁹ müessesesini önermiştir (Bern, 2019. Akt. Balta, 2020, s. 97). Yılmaztekin, yapay zekâ ve telif hakları üzerine kaleme aldığı makalesinde, Ünal Tekinalp ve Fırat Öztan’ın “Türk hukukunda, bizzat bilgisayar veya yapay zekâ tarafından meydana getirilen fikri ürünlerin eser olarak korunmaması” görüşünde olduklarını dile getirmektedir (Yılmaztekin, 2020, s. 1553).

⁷ Birleşik Krallık Fikri Mülkiyet Yasaları gelişmeleri hakkında detaylı bilgi için bkz.

https://www.wipo.int/about-ip/en/artificial_intelligence/strategy-search.jsp?territory_id=62&policy_id=

⁸ 05.12.1951 tarihinde kabul edilen 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu, RG. S.7981, T.13.12.1951. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5846&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=3>

⁹ Yapay zekâ kullanılarak üretilen ürünler için uygulanması tasarlanan yasal rejim konusunda üç tür farazi görüş ileri sürülebilmektedir. Bu akademik görüşler de romantik düşünce okulu, devrimci okulu ve modern düşünce okulu olarak ayrılmaktadır. Romantik düşünce okulu görüşünü benimseyen akademisyenler yapay zekâ ile üretilmiş eserlerin telif hakkı yasalarından yararlanamayacağı ve bu eserlerin kamu malı olarak kabul edilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Devrimci okul yapay zekâyâ eser sahipliği verilmesini savunurken, modern okul da yapay zekâyı kullanan gerçek kişilere eser sahipliği verilmesini savunmaktadır. Fakat Yılmaztekin’in belirttiği olduğu Türk hukukunda da uygulandığını belirttiği kamu malı uygulamasının romantik düşünce okulunun yaklaşımı ile örtüşmesi sebebi ile bu yaklaşım ele alınmıştır. “Kamu Malı (“public domain”) sayılma hali bilgisayar tarafından meydana getirilen ürünlerin koruma dışı bırakıldığı ABD ve Türkiye gibi ülkelerde uygulanan bir normdur. Hatta Mark Perry ile Thomas Margoni, Daniel Schönberger ve Victor M. Palace gibi yazarlar, bu ürünlerin fikrî mülkiyet kapsamı dışında bırakılıp kamu malı sayılmaları” gerektiği görüşünü tercih etmektedir. (Yılmaztekin, 2020, s. 1552).

TÜRKİYE'DE ESER SAHİPLERİNİN HAKLARI

Sanatçı ve tasarımcılar eserlerinin yapısına göre Fikri Mülkiyet ve Sınai Mülkiyet kanunlarından faydalanabilirler. "Fikri mülkiyet; edebiyat, sanat, müzik, mimari vb. gibi telif eserleri denen alanı kapsar. Sınai mülkiyet ise esas olarak sanayi ve teknolojiyi ilgilendiren alanlardaki markaları, buluşları, tasarımları kapsar" (Esinoğlu, 2005).

Sanatçı ve tasarımcıların yaratıcı faaliyetler sonucu oluşturdukları eserler için uygulanabilir mevzuatta öngörülen haklara tam anlamı ile hakim olmaları mümkün olmayabilir. Yine de tasarımcı ve sanatçıların temel düzeyde olsa bile hukuk önünde ne gibi haklara ve korumalara sahip olduklarını bilmeleri, eserlerinin haklarını korumaları ve her geçen sene büyüyen tasarım endüstrisi içinde zarara ve sömürüye maruz kalmamaları için faydalı olacaktır. Sanatçı ve tasarımcılar temelde iki tür fikri mülkiyet hakkından yararlanmaktadır: telif hakkı ve tasarım hakları.

TELİF HAKKI

Telif hakları Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu uyarınca orijinal sanatsal eserlerinin haklarını korumaktadır. Bunlar; grafik çalışmalar, fotoğraf, heykel veya kolaj, mimari yapıt, sinema, müzik veya sanatsal herhangi eser olabilir. Burada önemli nokta bu eserlerin genellikle sanatsal değerine veya kalitesine bakılmaksızın koruma altında olmasıdır. Öte yandan, bir "sanat eserinin" bir miktar sanatsal değeri olması gerekir ve yalnızca orijinal, türünün tek örneği olan ürünler için geçerli olup, seri olarak üretilen özdeş ürünler için geçerli değildir. Seri üretim olmayan, orijinallik içeren her eser telif korumasına tabi olabilir. Telif hakkı koruması için tescil şartı aranmaz. Eser sahibine ait olan telif hakkı sahibinin ölümünü takip eden 70 yıl boyunca korunur ve bu süre sonunda haklar kamuya mal olur. (FSEK, m. 27).

Genel kural olarak, bir sanatçı veya tasarımcı ürettiği herhangi bir eserde telif ve tasarım haklarına sahip olmaktadır. Fakat bazı istisnalar vardır. Sanatçı veya tasarımcının bir işveren yanında ürettiği sanat eserinin veya tasarımının her türlü telif hakkı otomatik olarak işverenine ait olacaktır. Sanatçı sipariş karşılığı bir sanat eseri üretmekle görevlendirildi ise, aralarında aksi yönde bir anlaşma olmadıkça, sadece sanat eserinin telif hakkına sahip olacak, ancak sipariş sahibi tüm tasarım haklarına sahip olacaktır (FSEK, m. 18).

TASARIM, MARKA VE PATENT

Tasarım Türk Patent Kurumunun Tasarım Tescil Başvuru Kılavuzunda anlatıldığı üzere "Tasarım, ürünün tümü veya bir parçasının ya da üzerindeki süslemenin, çizgi, şekil, biçim, renk, malzeme veya yüzey dokusu gibi özelliklerinden kaynaklanan görünümüdür." Tasarımlar genel olarak Sınai Mülkiyet Kanunu (SMK) tarafından koruma altına alınmış olup, TürkPatent tarafından yapılacak tescil sonrası korumaya tabi olmaktadır. Bir tasarımın TürkPatent tarafından tescil edilmesi için başlıca 2 şart aranmaktadır: 1- Tasarımın daha önce dünyanın herhangi bir yerinde kamuya sunulmamış olması, 2- Söz konusu tasarımın ayırt edici bir niteliğe sahip olması. Bu şartları yerine getirmeyen tasarım tescil başvuruları yapılan inceleme sonrası ret alabilir¹⁰. Türkiye'de tescilsiz bir tasarımın kamuya sunulduğu tarihten itibaren korunma süresi 3, tescilli bir tasarımın ise 5 yıldır. Ancak bu süre beşerli yıllar olmak üzere 25 yıla kadar uzatılabilir (SMK, m. 69).

¹⁰ Başvuru kılavuzu hakkında detaylı bilgi <https://www.turkpatent.gov.tr/tasarim-bilgilendirme>

Bir sanat eseri veya tasarım tescil haricinde tescilsizken de belli bir korumaya sahiptir fakat tasarımın tescil edilmesinden çok daha düşük bir koruma düzeyi sağlar. Örneğin, tescilsiz bir tasarımın kopyalanma durumunda hak sahibi eserin üretim zamanını kanıtladığı sürece haklarını koruyabilir fakat tescilli bir tasarım bu hakkı koruduğu gibi, genel imajını zedeleyecek benzerlikte başka tasarımların oluşmasını engelleme konusunda da bir adım önde olacaktır. Tescil eserin tamamı ya da bir kısmı için alınabilir. Diğer yandan bir tasarım için tescil belgesine sahip olmak koruma için her zaman yeterli olmayabilir. Önceliği kanıtlayabilen hak sahibi tescilli yapılmış tasarım için ihlal davası açabilmektedir (SMK m. 155).

Sanatçı ve tasarımcılar aynı zamanda rüçhan (öncelik) ilkesinden faydalanabilirler. Rüçhan hakkı ilk başvuru tarihini veya sergilemeden doğan önceliği kapsamaktadır. Bu durumda eser sahibinin patent ve faydalı model için 12, tasarımlar için ise 6 ay süresi vardır. Bu süre zarfında eser sahibi başvurusunu yaparak kanunlar çerçevesinde yasal ve hukuki korumasını talep edebilir.

Marka ve patent koruması da SMK tarafından sağlanmaktadır ve marka ya da patent tescili başvuruları yine TürkPatent kurumuna yapılmaktadır. Başvurunun en önemli koşulu ayırt edicilik özelliğinin var olmasıdır. Yapılacak başvuru sonrası kabul durumunda bir markanın 10 yıl koruma süresi vardır ve bu süre başvuru halinde onar yıllık süreler ile uzatılabilir (SMK, m. 23). Bir patentin ise 20 yıl koruması vardır ve bu süre uzatılmaz (SMK, m. 101).

MANEVİ HAKLAR

Eser sahibi ve eseri arasındaki ilişki manevi haklar ile korunmaktadır. "5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nda (FSEK) düzenlenen eser sahibinin eser üzerindeki manevi hakları, eserin topluma arz yetkisi, eser sahibinin adının belirtilmesi yetkisi, eserde değişiklik yapılmasını men etme hakkı ve eser sahibinin malik ve zilyede karşı haklarından oluşur" (Coşkun Baylan, 2022). FSEK'e göre eser üzerindeki mali haklar devredilebilir fakat manevi hakların devri ile ilgili bir kanun yoktur fakat kullanım yetkisi verilmesi ile eser sahibi hala manevi haklarını korurken hak sahibi de bu haklardan yararlanabilir.

ÖNERİLER

Yukarıda bahsi geçen eser hakları korumaları hali hazırda yürürlükte olan kanun ve kanun hükmündeki anlaşmalar sayesinde elde edilebilmektedir. Diğer yandan yeni gelişen teknolojiler sanat ve tasarım üretimi biçimlerini de değiştirmektedir. Yeni mecralar ve yöntemler her geçen sene farklı kullanım alanları oluşturmaktadır. Dolayısıyla ülkelerin fikri mülkiyet yasa ve kanunları güncel gelişmeleri de kapsayacak ve kişiye uluslararası platformlarda da koruma sağlayacak yeni regülasyonlar ile düzenlenmelidir.

Yapay zekâ ile üretilen sanat ve tasarım eserlerinin fikri mülkiyet hakları bilgisayara mı aittir yoksa sanatçıya mı sorunsalı netleşmedikçe bu konudaki hak kayıpları da devam edecektir. Bilgisayarların gerçek kişi katkısı olmadan tek başlarına karar verip bilinçli ve algoritmik rastlantıda olmayan eser ürettiği bir noktada bu aidiyetin sanal yapıya veya bu yapıyı inşa eden kişiye verilmesi hakkaniyetli olabilir fakat komutun insan tarafından verildiği ve onun diktesi ile harekete geçerek bir üretim yapan, kişinin yönlendirmesi ile üretilen eserlerde bilgisayar sadece aracı görevi görmektedir. Örneğin Adobe'nin sanat ve tasarım üretiminde sıklıkla kullanılan bilgisayar programları sayesinde bir çok eser üreticisi dijital eserler üretmektedir. Bu süreç yaratıcı sürecin tamamen insanda olduğu bir süreçtir fakat yine de güncel yazılımın el

verdiği teknoloji ve özellikleri kullanarak farklı sonuçlar elde edebilmektedir. Aynı yazılımın farklı sene sürümleri arasında bile var olan özellik farklılıkları üretilen eseri az da olsa farklılaştırabilecek durumdadır. Bu durumda teknolojik gelişmeler eser üretimini de değiştirebilir sonucuna varılabilir. Öyleyse yapay zekâya sahip bir bilgisayar sayesinde üretilmiş eserde fikri haklar kimin olmalıdır?

Bu noktada, Wim Crouwel'in Helvetica belgesindeki röportajında sarf ettiği "Bilgisayarlarla daha iyi tasarım yapamazsınız sadece işinizi çok daha hızlı hale getirirsiniz" sözleri akla gelmektedir (Hustwit, vd. 2007). Modernist tasarımcı Crouwel bilgisayarları tasarımın aktarımını yapan ve tasarım sürecini hızlandıran birer araç olarak nitelendirmiştir, buradan hareketle insan komutu ile çalışan bir sistem veya bir bilgisayar yapay zekâ teknolojisini kullansın ya da kullanmasın sadece birer araçtır sonucuna varılabilir. Fikir üretimi ve o fikrin nasıl ortaya konulacağı kararı hala insanda olduğu sürece bu eserlerin fikri hakları da yine sanatçıya verilmelidir. Diğer yandan insansız harekete geçen ve karar mekanizması yine bilgisayarda olan sistemler için bu ayırım yapılabilir. Yapay zekâ ile üretilen eserlerin sahipliği kapsamındaki tartışmaların şüphesiz bir takım etik ve norm değişikliğini gerektirdiği kesindir, bu konuda yapılacak yasal düzenlemeler sanat ve tasarım dünyasını da etkileyecek yeni paradigmlar anlamına gelebilir.

SONUÇ

İnsan çağlar boyunca kendisine ait olan koruma, saklama, ayırt etme, benzerlerinden ayırıştırma, kısaca kişiselleştirme ihtiyacı duymuştur. Dijital çağ gereği olan veri ve ürün bolluğu aynı zamanda ürünün ya da hizmetin ayırt edilmesinin ve benzerlerinden ayrışmasının önemini de arttırmıştır. Fikri mülkiyet hakları da aynı amaçlarla ayırt etme ve sahiplik önceliklerinin olanaklarından faydalanmak ve hak sahibinin çeşitli ihlaller sonucunda mağduriyetini azaltmak amacıyla vazgeçilmez olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sebeple, fikri mülkiyet yasaları sayesinde elde edilecek koruma artan görsel veri çokluğunda sahteciliğin ve sanatsal hırsızlığın önüne geçmek için atılabilecek en önemli adımlardan biri olduğu sonucuna varılmaktadır. İçinde bulunduğumuz dijital çağda rekabet ortamı hiç olmadığı kadar kızışmıştır ve her gün yeni ürünler, tasarımlar ve yeni eserlerin üretildiği bir ortamda fikir ve sanat eserlerinin adilce korunması her zamankinden önemli hale gelmiştir. Uluslararası koruma sağlayan Fikir ve Sınai Mülkiyet hakları anlaşmaları sayesinde bir sanatçı özgürce ülke sınırlarını aşarak evrensel eserler üretebilecektir.

Dijital platformların hızla teknolojik atılımlar gerçekleştirerek gelişmesi, gündelik yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi ve her kullanıcının çok daha hızlı yollar ile içerik üretebilir hale gelmesi bir yandan da bu üretilen eserlerin korunmasını zorlaştıran etkenlerdir. İçinde bulunduğumuz çağ, bilgiye erişimin, sanal platformların, merkeziyetsiz teknoloji devrimlerinin ve tüm bunlar ile makine öğrenmesi teknolojisi ile çalışan yapay zekâ ürünlerinin çağıdır. Bu gelinen noktadan hareketle gelecek tasviri yapılırken de fikri mülkiyetin gelecek zamanın en önemli varlıklarından biri olabileceği öngörülmektedir. Fikri mülkiyet hukuku alanında son zamanlardaki tartışmaların merkezinde yapay zekâlı makineler tarafından üretilen projelerin patente veya telif haklarıyla korunup korunamayacağı konusu vardır.

Yenilikçi teknolojilerin dünyamızı büyük ölçüde değiştirdiği ve değiştirmeye devam ettiği bir gerçektir. Teknolojideki gelişmeler beraberinde bilgiyi yeniden üretme, dağıtma, kontrol etme ve yayınlama becerilerinde radikal değişimleri getirmektedir. Bu ölçüde var olan kanun ve

yaptırım uygulamalarının da teknoloji gibi evirilerek günümüze uyarlanması için çalışmaların devam etmesi ve çağı takip etmesi gerekir. Dijital dünya yavaşlığa ve yerinde saymaya izin vermemektedir ve dijitalin çağın hızına uygun olacak şekilde de belli regülasyonların yaşama dahil edilmesi gerekmektedir. Dijital platformlarda karşılaşılabilecek ihmaller konusunda yaptırım eylemi eksikliği, yetersiz fikri mülkiyet uygulamalarına sebep olacaktır. Bu durum yaratıcı faaliyetlerin önünü kesecek ve sanatçının üretme şevkini kırarak sonuçlara sebebiyet verebilir. Bu karmaşa da kanun ve yaptırım uygulamalarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi ile önlenir. Yapay zekâyı da içine alarak güncellenecek fikri mülkiyet yasalarının eser hak sahiplerine ve toplum çıkarlarına katkıda bulunacağına şüphe yoktur.

KAYNAKÇA

- Ahi, Ş. (2021). Görüş yazısı: müzik eserleri ve yapay zekâ. *Yapay zekâ çağında hukuk*. (7). <https://drive.google.com/file/d/12evntoq7ba6vsg4td6pwb6yogmgeyuz/view>
- Ambrose, G., Harris, P., & Ball, N. (2019). *The fundamentals of graphic design*. Bloomsbury Publishing.
- Aybay, R. (2007). Uluslararası antlaşmaların türk hukukundaki yeri. *TBB Dergisi*, (70), 187-213. <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2007-70-320>
- Aynsley, J. (2004). *Pioneers of modern graphic design: a complete history*. Mitchell Beazley.
- Baker, B., & Avafia, T. (2011). The evolution of IPRs from humble beginnings to the modern day TRIPS-plus era: Implications for treatment access. *Working Paper prepared for the Third Meeting of the Technical Advisory Group of the Global Commission on HIV and the Law*, 7-9 July 2011.
- Balta, K. B. (2020). *5846 sayılı fikir ve sanat eserleri kanunu kapsamında eser kavramı ve yapay zeka ürünleri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaş, D. (1992). *Çağdaş grafik tasarımın gelişimi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Berk, T. G. (2016). Telif haklarının "dijital bilgi çağı"na uydurulması çalışmaları/ Creative Commons ("Cc") lisansları. <https://iprgezgini.org/2016/03/29/telif-haklarinin-dijital-bilgi-cagina-uydurulmasi-calismalari-creative-commons-cc-lisanslari/>

- Bevolo, M., & Brand, R. (2003). Brand design for the long term. *Design Management Journal (Former Series)*, 14(1), 33-39.
- Boutell, C. (1892). *Heraldry, ancient and modern: including boutell's heraldry*. WW Gibbings. <https://archive.org/details/heraldryancientm00boutrich/page/106/mode/2up>
- Bozbel, S. (2015). *Fikri mülkiyet hukuku*. Oniki Levha Yayıncılık.
- Coşkun Baylan, H. (2022). *Eser sahibinin manevi haklarının devredilemezliği kuralı*. <https://www.erdem-erdem.av.tr/bilgi-bankasi/eser-sahibinin-manevi-haklarinin-devredilemezligi-kurali>
- Den Kamp, C. O., & Hunter, D. (Eds.). (2019). *A history of intellectual property in 50 objects*. Cambridge University Press.
- Dündar, S. K. (2019). Dijital tasarım eğitimi için etnomatematik yöntemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 5(10), 135-143.
- Ersoy, Ç. (2017). *Robotlar, yapay zeka ve hukuk*. On iki Levha Yayıncılık.
- Esinoğlu, B. (2005). Fikri mülkiyet ve sınai mülkiyet ayrımı. *Mevzuat Dergisi* <https://www.mevzuatdergisi.com/2005/01a/01.htm>
- Gernsheimer, J. (2010). *Designing logos: The process of creating symbols that endure*. Simon and Schuster.
- Gökovalı, U. ve Bozkurt, K. (2006). Fikri ve sınai mülkiyet hakkı (fsmh) olarak patentler: Dünya ve Türkiye açısından tarihsel bir bakış. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 135-146.
- Heller, S., & Vienne, V. (2015). *Becoming a graphic and digital designer: A guide to careers in design*. John Wiley & Sons.
- Hocaoğlu, A. H. (2021). *Yapay zekâ ürünleri üzerinde fikri haklar*. <https://www.mondaq.com/turkey/new-technology/1037418/yapay-zek-rnleri-zerinde-fikri-haklar>
- Hustwit, G., Siegel, S., & Geissbuhler, L. (Director). (2007). *Helvetica*. [Film].
- Karahmet, E (1995). Sınai mülkiyet haklarının korunmasına ilişkin uluslararası anlaşmalar. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 4(1-2), 3-16.
- Lowe, R., Marriott, S. (2006). *Enterprise: entrepreneurship and innovation: concepts, contexts and commercialization*. Routledge.
- Mellor, R. B. (2008). *Entrepreneurship for everyone: A student textbook*. Sage Publications.
- Mellor, R. B. (2019). *Management for scientists*. Emerald Group Publishing.
- Moore, K. ve Reid, S. (2008). The birth of brand: 4000 years of branding history, *MPRA Paper* (10169). McGill University, Munich Personal RePEc Archive, <https://mpa.ub.unimuenchen.de/10169>
- Nadimpalli, M. (2017). Artificial intelligence risks and benefits. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 6(6).

- Özparlak, B. (2019). Yapay zeka çağında hukuk raporu. *Yapay zeka ve fikri mülkiyet hukuku*. (ss. 84-91). İstanbul Barosu.
- Rajaram, S., & Shelly, C. S. (2012). History of branding. *International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research*, 1(3), 100-104.
- Suluk, C. (2018). 6769 sayılı sınai mülkiyet kanununun getirdiği yenilikler. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, 4(1), 91-109.
- WIPO. World intellectual property organization. *innovation and intellectual property*. https://www.wipo.int/ip-outreach/en/ipday/2017/innovation_and_intellectual_property.html
- Yılmaztekin, H, K. (2020). Türk fikrî haklar hukuku yapay zekâ tarafından meydana getirilen eserleri korumak için hazır mı? *GSÜHFD*, (2), 1513-1586.
- Yücekal, Y. (2003). Fikri mülkiyet haklarının uluslararası düzeyde korunması - dünya fikri mülkiyet örgütü (WIPO). *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, VIII. <https://www.mfa.gov.tr/fikri-mulkiyet-haklarinin-uluslararasi-duzeyde-korunmasi---dunya-fikri-mulkiyet-orgutu-wipo.tr.mfa>
- Yüksel, A. E. B. (2018). Yapay zekânın buluşlarının patentlenmesi. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (11), 585-622.
- Zorluel, M. (2019). *Yapay zekâ ve telif hakkı*. <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2019-142-1851>



A Posthuman View of *The Blazing World*

The Blazing World'e Posthümanist Bir Bakış

Niğmet Metinoğlu^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Öğretim Görevlisi, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Lecturer, Kastamonu University, Türkiye
ncetiner@kastamonu.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0229-6338>

Makale geliş tarihi / First received : 27.10.2022
Makale kabul tarihi / Accepted : 28.12.2022

569

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Makale edebiyat alanında yazılmış bir araştırma makalesidir ve herhangi bir deneysel çalışma gerektirmemiştir.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 04%

Atıf bilgisi / Citation:

Metinoğlu, N. (2022). A posthuman view of *The Blazing World*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 569-578.

ÖZ

Margaret Cavendish'in 1666'da yayınlanan, ütöpik bir dünyada, bilinmeyen bir zamanda geçen *The Blazing World* adlı düzyazı kurgusu, posthuman (insansonrası) bir ütöpik dünyayı gözler önüne serer. Cavendish anlatısında bilim ve teknolojiden dine ve insan haklarına kadar çeşitli konular üzerine felsefi anlamda düşünür. Metin, bilim kurgu romanlarının yanı sıra ütöpik ve distopik romanların öncüsü olarak kabul edilir. Roman yarı insan yarı hayvan sayısız canlıyla, bedensiz varlıklarla ve teknolojik üretimlerle doludur. Yazarın romandaki insan dışı yaratımları insana benzer niteliklere sahiptir ve bu da Aydınlanma'dan bu yana hâkim olan insanla ilgili temel varsayımlara meydan okur. İnsanın faillik, zekâ ve niyetlilik sahibi tek varlık olduğunu iddia eden bu varsayımları Cavendish'in romanında vücut bulan kurgusal yaratıklar çürütebilir. Ayrıca, bu varlıklar, barış ve uyum içinde yaşayan bir dünyayı şekillendirmek için failliklerini, zekalarını ve niyetlerini kullanırlar ve bu onları kitaptaki insanlardan daha üstün kılar. Bu makale, Aydınlanma'dan bu yana süregelen insanmerkezci tutumu sorgulamak için Margaret Cavendish'in bilimkurgu romanlarının atası sayılan metnini posthümanist bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler

Margaret Cavendish, *The Blazing World*, Aydınlanma, Hümanizm, Posthümanizm.

ABSTRACT

Set in an unknown time in a utopian world named *The Blazing World*, Margaret Cavendish's prose fiction published in 1666 introduces a posthuman utopian world. Cavendish philosophizes on a variety of subjects from science and technology to religion and human rights in her narrative. The text is considered the predecessor of science fiction novels as well as utopian and dystopian novels. It is packed with numerous beings that are half human and half animal as well as immaterial spirits and pieces of technology. The nonhuman creations of the writer in the novel have human-like attributes, which challenges the basic assumptions of human that have prevailed since the Enlightenment. These assumptions of human claiming that humans are the only beings with agency, intelligence, and intentionality may be repudiated by Cavendish's fictional creatures who have these features attributed to men. In addition, they use their agency, intelligence, and intentionality to shape a world that lives in peace and harmony, which makes them even more outstanding entities than humans in the book. This paper aims to analyze Margaret Cavendish's proto-science fiction text in the light of posthumanism with a post-anthropocentric view to question the ongoing anthropocentric attitude since the Enlightenment.

Keywords

Margaret Cavendish, *The Blazing World*, Enlightenment, Humanism, Posthumanism.

INTRODUCTION

Margaret Cavendish's fictional work is regarded as a proto-science fiction and a forerunner of utopian novels (Splender, 1986, p. 43). The novel could be regarded as being far ahead of the time it was written. One of the most striking aspects of the text is the characters it introduces. In the book, there is a utopian world which is inhabited by bear-men, fly-men, worm-men, fish-men, and ape-men who all have various professions, wisdom, and knowledge that prove them to be as intelligent and able as humans and peace prevails in this world: "as for guns, there was no use of them, because they had no other enemies but the winds" (p. 7).¹ Through her half-human, half-animal beings, "Margaret Cavendish challenged early modern epistemological frameworks, in particular, contemporary understandings of animals, plants, and matter, and the ascription of uncontested human superiority over all other living beings and the environment" (Suzuki, 2021, p. 183). Cavendish's imaginative creations, as in Donna Haraway's words, "transgressed" the "boundary between human and animal" by bringing two distinctive species together in one body and the "human animality" takes a corporeal form through Cavendish's half-human and half-animal species (Haraway, 2016, p. 10-11). In the posthuman sense, the novel presents beings that transgress boundaries and clear-cut distinctions.

Unlike humankind that is in conflict with their own species due to differences such as gender, nationality, religion and so forth is similarly in dispute with the nonhuman nature throughout history. As Francesca Ferrando, who has several works on posthumanism asserts,

The Seventies called for a revisitation of the notion of the human by acknowledging that, in the Western tradition, only a specific type of human had been recognized as such: he had to be male, white, Western, heterosexual, physically able, propertied and so on. Such a revisitation called for a recognition of all the «other» humans, who had been left out. (Ferrando, 2014, p. 169)

On the other hand, the nonhuman creatures live in peace with every other entity. There is no faction regarding the matters of religion or administration, which also proves that these half-human-half-animal creatures display the ability to live in complete harmony. Therefore, pondering on Cavendish's work from a posthuman point of view would be accurate. The peaceful demeanor, physical and mental superiority of Cavendish's fictional beings can be deemed as proof to the fact that these creatures that are human-animal hybrids are not, in fact, inferior to humans. Additionally, it demonstrates the fact that humans are not the only beings that have the capacity of reasoning and autonomy. In fact, Cavendish's creatures seem to predominate humans in terms of the faculties that were long thought to be the properties of the human realm.

Humans cannot be thought separate from the technological and the animal because they rely on them heavily. Furthermore, they are all in a never-ending relationship with each other. Therefore, it is harmful to have an anthropocentric worldview even for human species itself. Anthropocentric mindset pursues a hierarchy between humans and the nonhuman, and it offers a set of ideas that put humans in the center of all creation. It regards humans as the most important entities in the universe having the right to dominate all other beings, animate or

¹ The primary text will be referred only with page numbers.

inanimate. Posthumanist thinkers offer neologies that contribute further to the posthumanist conception that is put forward in line with the struggle to invalidate this anthropocentric approach. Paralleling this, Rosi Braidotti, a leading philosopher and a feminist theoretician, remarks:

'Life', far from being codified as the exclusive property or the unalienable right of one species, the human, over all others or of being sacralized as a pre-established given, is posited as process, interactive and open-ended. This vitalist approach to living matter displaces the boundary between the portion of life – both organic and discursive – that has traditionally been reserved for *anthropos*, that is to say bios, and the wider scope of animal and non-human life, also known as *zoe*. (2013, p. 60)

This is where New Materialisms, a theory that originated from the general posthuman thought and proposes that matter has an intrinsic value and agency, kicks in. It bestows the smallest part of any entity, animate or inanimate, agency and subjectivity, which means everything is ontologically equal: None precedes the other.

With the same perspective, posthumanism keeps away from being human-centered or anthropocentric: "a posthuman theory of subjectivity that does not rely on classical Humanism and carefully avoids anthropocentrism" (Braidotti, 2019, p. 56). Posthumanism is a theory that emerged around the 1990s and has its roots in the Macy conferences of cybernetics between 1946-1953 (Wolfe, 2010, p. xii) feminism² of the 1980s (Ferrando 2014, p. 169). Posthumanism refers to the set of ideas that comes after Enlightenment humanism and it is against the humanist philosophy that emerged during this era. Enlightenment humanism favored humans above all other beings. By putting humans in the center, it inferiorized the nonhuman which is a dangerous situation for both human and the nonhuman as there is an interdependence between the two. Inferiorization of one over the other is the reason that lies in the core of the current global security issues that humans and the nonhuman face altogether (Braidotti, 2015, p. 13). World Wars and all armed conflicts arising from traditional humanism strikingly represent the dangers of anthropocentrism (Baysal 2020, p. 212). According to Enlightenment humanism, humans are "autonomous agent[s]" with the ability of reasoning which makes them supreme and dignified (Bolter, 2016, p. 1). The fact that they can use scientific methods and have the capacity for compassion and mercy adds to their dignified status. Due to such factors, humanist thinkers grant them the right to dominate and manipulate the more-than-human worlds around them: however, posthumanism emerged as a counter-theory. From the start of its appearance in the theoretical realm, posthumanism offers a whole new insight about human's relationship with the things around them, which led to the questions of the place of humans presented by western tradition: "Posthumanism seeks to undermine the traditionally firm boundaries between the human, the animal, and the technological" (Bolter, 2016, p.1). Posthumanism opposes the idea of human as the supreme being who has the right to dominate the natural world, which proves harmful for their own species as much as other species. "The term 'posthumanism' is applied to a range of contemporary theoretical positions put forward by researchers in philosophy, science and technology studies, literary studies, critical theory, theoretical sociology, and communication studies. The term designates a new

² In this regard, feminist writers and theorists such as Simone de Beauvoir, Julia Kristeva, Luce Irigaray, and Judith Butler "displace man from his central position in the definition of the human" (Bolter, 2016, p. 4).

way of understanding the human subject and its relationship to the natural world. Posthumanist theory claims to offer a new epistemology not centered in Cartesian dualism.

According to posthumanist thinkers such as feminist theorist Donna Haraway, there is kinship instead of humanmade hierarchy. Owing to posthumanism, this hierarchy socially constructed ontological hierarchy is torn down: "Posthumanism deconstructs any ontological hierarchy; a multidimensional network depicts more closely what is at stake, even if there is no representational autonomy" (Ferrando, 2014, p. 170). Therefore, it calls for a redefinition of human status in the non-human environment. Cavendish's narrative provides the perfect medium to underscore the fact that human may not be the supreme being with agency and the capability of reasoning. Therefore, it helps to deconstruct the anthropocentric hierarchy in that although the protagonist of the text is a human, the human species is not put in the center as there are many other species exhibiting characteristics that have long been thought to belong solely to humans. These beings are living proofs that there is no self and other binary as agency is an attribute shared by them and humans, bringing humans closer to all other beings. The creatures mentioned in Cavendish's narrative prove that the nonhuman can wield their agency for the good, which can be considered as proof that the nonhuman tower over humans in opposition to the concept of human that was created during the Enlightenment. This fact provides the perfect medium for a posthuman reading of *The Blazing World*, which has otherwise been studied from other perspectives. The posthuman analysis of the novel has a great potential to contribute to the field.

CAVENDISH'S *THE BLAZING WORLD* AS A POST-ANTHROPOCENTRIC TEXT

Cavendish's narrative is an example of utopian fiction that is written and published in the seventeenth century. However, her text is not the only fictional work that tackles utopian or dystopian worlds. For instance, Thomas More's *Utopia* (1516) proposes a supposedly utopian society whose administration is based on reason and there is no private property, class distinction, poverty, or crime. Francis Bacon who is regarded as the initiator of the idea that supports the anthropocentric view, "human power and dominion over nature" (Merchant, 2008, p. 734) published *The New Atlantis* in 1627. His work is another utopian fiction that portrays a utopian world where science is highly revered. Henry Neville's *The Isle of Pines* (1668) is a text in an epistolary form that presents a utopian atmosphere in which a man, along with four women, is shipwrecked on an island. The peaceful atmosphere of the island is disturbed as the humans on it who multiply and are divided into tribes. The main difference between Cavendish's work and these examples derives from the fact that it introduces a utopian world that is in peace with nature and matter. This world that shares its poles with the known world is inhabited by half-human-half-animal beings is always in peace while the other one, populated and governed by humans, is always in strife.

This fictional world is called "blazing" because of the blazing stars seen in its sky. The half-human and half-animal inhabitants of the world that has one religion, one sovereign, one law, and one language, live in peace and harmony in their world, while the world in which humans live is scourged with war. Humans cannot bear their own species let alone a being of another kind. They have the technology; however, they use it against their own kind to assert power over each other. In Cavendish's text, the "physical excellence" of the inhabitants of the *Blazing World* matches their moral way of life (Blaim, 2018, p. 20). In line with the information above,

the two worlds that contrast each other in Cavendish's narrative decenter the human as the supreme being.

Cavendish's narrative is told from the third-person perspective. This unnamed narrator describes the life and adventures of an unnamed woman with whom a merchant beneath the girl's social status and wealth falls in love. This merchant cannot bear his love towards her and steals her away from her native country in a vessel that is blown away by a storm towards the coldest areas of the earth, to the North Pole. The man who kidnaps her and a few men on the boat freeze to death because of the cold weather. The only survivor on the boat is "this virtuous lady:"

But alas! Those few men which were in it, not knowing whither they went, nor what was to be done in so strange an adventure, and not being provided for so cold a voyage, were all frozen to death; the young lady onely, by the light of her beauty, the heat of her youth, and protection of the gods, remaining alive: Neither was it a wonder that the men did freeze to death; for they were not onely driven to the very end or point of the pole of that world, but even to another pole of another world, which joined close to it; so that the cold having a double strength at the conjunction of those two poles, was insupportable. (Cavendish, 2019, p. 3)³

This other world is the Blazing World whose inhabitants are "strange creatures" that walk "upright as men" (p. 4). They are the amalgamation of human and animal. Their bodies are corporeality in which "nature and culture" are literally and figuratively "intrinsically entangled" and they make the readers realize "that the human is not one but many" (Ferrando, 2014, p. 169). The lady's first encounter with the natives of the land is a positive experience as the first thing they do is to take her out of the boat treating her gently. They sink the boat together with the dead men inside it, which is a sign of intelligence indicating that they are aware of the fact that the dead bodies must be buried or removed somehow. In the beginning, the lady is afraid of the creatures because, obviously, they are a strange sight to her as they are half-human-half-animal creatures from an unknown land. There are no creatures like them in the world where she comes from. The creatures can speak, which is another sign of intelligence showing that they have a language of their own. They did not show any sign of enmity and "were they so far from exercising any cruelty upon her, that rather they shewed her all civility and kindness imaginable," so, as time passes, she gets used to and even loves them. The narrator presents a picture of the natives of the Blazing World. There are "men like Foxes, onely walking in an upright shape, who received their neighbours the bear-men with great civility and courtship," who are resolved to take the lady to lands where their emperor lives and give her to the emperor as a present (p. 14). There are also Bear-men, some Worm-men, some Fish- or Mear-men, otherwise called Syrens; some Bird-men, some Fly-men, some Ant-men, some Geese-men, some Spider-men, some Lice-men, some Fox-men, some Ape-men, some Jack daw-men, some Magpie-men, some Parrot-men, some Satyrs, some Gyants, "as well as men with green complexion" "and many more," that are chosen to be not named by the narrator for brevity's sake (pp. 10-11). Cavendish's fictional alien beings are the "progenitor[s] of the posthuman" with "a hybrid—a human-alien construct" (Nanda, 2010, p. 115). They are the reminders of xenotransplantation which, again, deconstruct the alleged human-nonhuman

hierarchy. They render the notion of different species problematic and urge for the redefinition of it: “Advances in genetics and techniques of genetic manipulation seem to provide tangible evidence of the porous quality of barriers between species and thereby complicate the notion of species altogether” (Bolter, 2016, 3). These creatures are intelligent beings who have their own language, customs, religion, law, and form of government, which may help refute the “androcentric, exclusionary, hierarchical, and Eurocentric” Enlightenment idea that regards man as the measure and “measurer of all things” (Braidotti, 2015, p. 677):

Each followed such a profession as was most proper for the nature of their Species, which the Empress encouraged them in, especially those that had applied themselves to the study of several Arts and Sciences; for they were as ingenious and witty in the invention of profitable and useful Arts, as we are in our world, nay, more; and to that end she erected Schools, and founded several Societies. The Bear-men were to be her Experimental Philosophers, the Bird-men her Astronomers, the Fly- Worm- and Fish-men her Natural Philosophers, the Ape-men her Chymists, the Satyrs her Galenick Physicians, the Fox-men her Politicians, the Spider- and Lice-men her Mathematicians, the Jackdaw- Magpie- and Parrot-men her Orators and Logicians, the Gyants her Architects. (p. 11)

According to the excerpt taken from the text, the Cavendish’s creatures, just like humans, can study arts and sciences. They build schools and found societies. They can become philosophers, astronomers, chemists, doctors, politicians, mathematicians, orators, logicians, and architects. Until recently, it was commonly accepted that humans are the only beings with the ability of tool making which was one of the signs of being human. However, with the help of scientific studies and technology, it has been proven otherwise. This fact, again, raised the question of human exceptionalism. Such capabilities shared both by humans and the nonhuman brought the human species closer to the latter. Thus, the long-accepted boundary between them has been blurred: “Biology and evolutionary theory over the past two centuries have simultaneously produced modern organisms as objects of knowledge and reduced the line between humans and animals to a faint trace re-etched in ideological struggle or professional disputes between life and social science” (Haraway, 2016, p. 10). This situation requires a rethinking and redefinition of the place of human in the universe. Cavendish’s creatures lead one to question. These creatures imagined by Cavendish enable the understanding of the posthuman condition in which humans live. Their bodies as human and animal hybrids which have posthuman agencies reminding of the present conditions of humans who live in a world that is governed by technology. Humans are considered cyborgs by critics such as Donna Haraway who claims that their lives are imbued with pieces of technology. As for the human-animal hybrids in the book, “Haraway’s cyborg is not merely transhuman, but posthuman, as a rejection and a reconfiguration of the values of the traditional humanist subject” (Bolter, 2016, p. 1). Humans’ posthuman condition is not a recent phenomenon. They have always been cyborgs living in a posthuman condition since their discovery and the control of fire and their wielding of fire to their own will:

...it is fire that allowed *Homo erectus* to sleep safely at night on the ground; it is fire that cooked the food that nourished and developed our outrageous brains; and it is fire that made us human. In our intertwined ontologies we collapse materiality and metaphor: we are fiery, and fires die. We can understand these fusions and

confusions when we see the bricks of Babel remain as relics of the architecture of a common language; when we see glass mediate impossible truths of immanent matter; and when we grant pyrophiliacs feel the objecthood and artistry of being made by fire. We can realize it: we are pyromena – we are fire’s doing. (Harris, 2012, pp. 47-48)

The fact that humans are cyborgs since the discovery of fire requires the deconstruction of culturally constructed binaries such as self-other, culture-nature, human-animal, machine-life, agency-structure, and their derivations while repositioning the human among the nonhuman in the universe. According to the theorists of posthumanism, humans must be decentered “in relation to either evolutionary, ecological, or technological coordinates” (Wolfe, 2010, p. xvi) in order for them to survive in a world that is already posthuman. The destruction of the hierarchical binaries and the repositioning of humans among the nonhuman and the technological will be in their favor because their anthropocentric hubris is the cause of their present misfortune that manifests itself as global warming, drought, famine, and pandemic. The theory strives for drawing attention to the interaction (or intra-action in Karen Barad’s words (2007, p. x) among the human, the non-human, and the machine as well as their mutual influence, and thus, it explains that human activities must be regulated in accordance.

This study explains the post-anthropocentric features of Cavendish’s novel. However, the novel is packed with anthropocentric elements, as well. The utopian world described in the novel is governed by a monarch, the emperor. The ruling system itself denotes an anthropocentric one. The ruler is a human, and the right rule passes to another human. As the story proceeds, the emperor of the Blazing-World falls in love with the lady and gets married to her. Upon their marriage, he grants her the right to govern the whole empire. The realm where she becomes a queen has a mild climate and the soil is rich and fruitful. Every structure in the imperial city called Paradise is made of gold and numerous precious stones such as diamonds, pearls, rubies, and carbuncle. It can be gathered from the above information that building structures by using such precious stones is a sign of moral perfection as it proves that the inhabitants of the kingdom, who are described as virtuous creatures by the narrator, do not attempt to steal them. On the other hand, humans living in their own world come together to usurp the throne of their sovereign. Humans, as beings who are deemed superior to the nonhuman because they are regarded as creatures that “possessed free will and the ability to use their reasoning power to bring about a humane world” (Scimecca, 2007, p. 16) use their technology to kill each other. They seek to dominate each other as much as they seek to dominate the nonhuman. This situation calls the concept of humans as dignified sovereign beings and human exceptionalism into question because while half-human and half-animal beings, who are supposed to be wild and violent, live in peace and harmony, they attack their own species. Furthermore, the intelligence and peace-loving demeanor of the inhabitants of the Blazing-World “call into question the distinctiveness of “human” aptitude and agency” (Sanchez, 2015, p. 22). The Enlightenment idea of human, which has been encouraging human dominion over the nonhuman world that has been causing the extinction of countless of animal species, deforestation, and climate change, brings forth the destruction of their own species.

CONCLUSION

Cavendish's work as an early modern utopian science fiction is an exemplary work in terms of raising questions about the status of humans among the nonhuman and her "monist and vitalist theories shaped debates on the proper relationship between human and nonhuman life" (Swarbick and Raber, 2020, p. 313). Although posthumanism did not exist during the early modern period when Cavendish's narrative was written, it is possible to read her work through the lens of posthumanism. One can gather from her work that human as a sovereign being with the right of manipulating the natural environment to their own benefit needs to be decentered and a flat ontology among all beings must be sought. In this respect, Cavendish's *The Blazing World* is a work beyond the age it was written and rich in elements that can be studied from a myriad of views among which is a contemporary one, posthumanism, which presents the previously uncovered aspects of this early modern work to the contemporary readers.

REFERENCES

- Blaim, A. (2018). Superhumans, transhumans, and posthumans in early modern utopian fiction. *Roczniki Humanistyczne*, 66(11), 17-27. <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/6867>
- Baysal, K. (2020). Posthümanist eleştirisi ve Steven Hall'ün *Köpekbalığı Metinleri* romanı. In *Yeni tarihselcilikten posthümanist eleştirisi edebiyat kuramları*. (pp. 209-233). Çizgi Kitabevi.
- Bolter, J. D. (2016). Posthumanism. In Christian Fuchs (Ed.). *The international encyclopedia of communication theory and philosophy*. (pp. 1-8). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118766804>
- Braidotti, R. (2019). The posthuman as exuberant Excess. In Francesca Ferrando (Ed.). *Philosophical posthumanism* (First ed., pp. xvi). Blumsbury.
- Braidotti, R. (2019). *The posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2015). Posthuman feminist theory. In Lisa Disch and Mary Hawkesworth (Eds.). *The Oxford handbook of feminist theory* (pp. 673-698). Oxford University Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Cavendish, M. (2019). *The Blazing World*. Global Grey. <https://www.globalgreybooks.com/blazing-world-ebook.html>
- Ferrando, F. (2014). Posthumanism. *Tidsskrift for kønnsforskning*, 38(2), 168-172.

- Ferrando, F. (2013). Posthumanism, transhumanism, antihumanism, metahumanism, and new materialisms differences and relations. *An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*, 8(2), 26-32.
- Haraway, D. (2016). *Manifestly haraway*. University of Minnesota Press.
- Merchant, C. (2008). 'The violence of impediments': Francis Bacon and the origins of experimentation. *Isis*, 99(4), 731-760. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/597767>
- Nanda, A. (2010). Re-Writing the Bhabhian "Mimic Man": Akin, the posthuman other in octavia butler's adulthood rites. *ARIEL*, 41(3-4), 115-135.
- Sanchez, M. E. (2015). Posthumanist spenser? *Spenser Studies: A Renaissance Poetry Annual*, 30(1), 19-31.
- Scimecca, J. (2007). Humanism. In George Ritzer (Ed.). *The blackwell encyclopedia of sociology*. Wiley.
- Spender, D. (1988). *Mothers of the novel*. Pandora Press.
- Swarbrick, S. & Raber, K. (2020). Introduction: Renaissance posthumanism and its afterlives. *Criticism*, 62(3), 313-328.
- Suzuki, M. (2021). Thinking beings and animate matter margaret cavendish's challenge to the early modern order of things. In Merry E. Wiesner-Hanks (Ed.). *Challenging women's agency and activism in early modernity* (pp. 183-206). Amsterdam University Press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.



Amerika Birleşik Devletleri'nde Ermeni Diasporası [1890-1915]

Armenian Diaspora in the United States of America [1890-1915]

Selim Hilmi Özkan^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Prof. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

shilmi@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6381-8553>

Makale geliş tarihi / First received : 01.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 28.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SBA- SBA-2021-4212 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

2- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 13%

Atıf bilgisi / Citation:

Özkan, S. H., (2022). Amerika Birleşik Devletleri'nde Ermeni diasporası [1890-1915]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 579-598.

ÖZ

Uzun yıllar Türkler ile aynı coğrafyada huzur ve barış içerisinde yaşayan Ermeniler, 19. yüzyılda kısmen kendi istekleri, kısmen diğer devletlerin teşviki, kısmen diaspora Ermenilerinin baskısı ile başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere yurtdışına göç etmeye başladılar. Bunun nedenini de Osmanlı Devleti'nin siyasi baskısına bağladılar. Fakat Osmanlı Devleti bu süreçte kendi vatandaşı olarak gördüğü ne Ermenilerin, ne diğer Hristiyan grupların ne de Müslümanların yurt dışına çıkışından yanaydı. Fakat tüm tedbirlere rağmen 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın başlarında göç hadisesi yoğun bir şekilde devam etti. Göç sonrası Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşen Ermeniler, burada oluşturdukları kolonileri ile milli benliklerini korumaya çalıştı. Bu benlik korumada Osmanlı ve Türk düşmanlığı yapmayı ortak hedef olarak belirlediler. Bilhassa diasporanın oluşmaya başlaması ile yerel ve ulusal basında Türklük ve Osmanlı aleyhine sayısız yazı çıkmıştır. Bu haberlerin birçoğu gerçeklikten uzak tamamen Ermeni ve büyük devletlerin çıkarlarına hizmet etmek için ve onların yönlendirmesi ile yapılmıştır. Bu çalışmamızda Osmanlı Arşiv Belgelerinin yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde 1777-1963 yılları arasında yayın yapan ve dijital ortama aktarılan 19.717.204 sayfalık gazete arşivinden 1890-1915 yılları arası anahtar kelimeler üzerinden taranmıştır. Bu bilgiler metin analizi yöntemi ile değerlendirmeye tabi tutulurken konu ile ilgili kitap ve makaleler de incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ermeniler, diaspora, Osmanlı Devleti, Amerika, göç

ABSTRACT

Armenians, which lived in peace and tranquility in the same geography as the Turks for a long time, started to immigrate abroad in the 19th century, partially due to their own desire, partially due to the incentive of other states, partially due to the pressure of the diaspora Armenians. They related these immigration reasons to the Ottoman Empire's political pressure. However, Ottoman Empire was not in favor of the immigration of either the Armenians which they saw as their own citizen, or the other Christian groups or the Muslims. Nonetheless, despite all the precautions, the immigration incident continued intensely in the second half of the 19th century and at the beginning of the 20th century. The Armenians who immigrated to the United States of America after the immigration tried to preserve their national identities through the colonies that they created there. However, they determined the hostility towards the Ottoman and Turk as a common aim in this identity preservation. Expressly, countless articles to the detriment of Turkishness and Ottoman were published in the local and national press with the beginning of the occurrence of the diaspora. Most of these news are far from reality and were made completely to serve the interests of Armenians and great states and made through their conduction. In this work, besides from the Ottoman Archive Documents, the keywords between the years of 1890-1915 from a newspaper archive containing 19.717.204 pages, which was published in the United States of America between 1777-1963 and transferred to a digital platform, were scanned. While these bits of information were being subjected to the assessment through a text analysis method, the books and articles about the subject were analyzed as well.

Keywords: Armenians, diaspora, Ottoman Empire, America, immigration

GİRİŞ

Bazı Batılı tarihçiler ve Ermeniler, iki metinleri ve Ermenilerin tarihi süreçte yaşadıkları yeri dikkate alarak Doğu Anadolu, Çukurova, İç Anadolu'nun bir kısmı, Kafkasya ve Anadolu'nun Güney sınırlarını içine alacak şekilde bir Ermeni coğrafyasından bahsederler (Miller & Touryan, 1999, s. 32). Fakat gerek milattan önceki gerekse milattan sonraki belgeler ve metinler iyi tetkik edildiği zaman bağımsız bir Ermenistan olarak adlandırılacak bir coğrafyadan bahsetmek mümkün değildir. Çünkü Ermeniler tarih boyunca yaşadıkları coğrafyalarda Roma, Pers, Sasani, Bizans, Selçuklu, Memluk ve Osmanlı Devleti'ne bağlı bir prenslik veya dini bir cemaat statüsünde varlıklarını sürdürmüşlerdir (Cöhce, 2014, s. 1).

Tarihsel olarak Ermeniler kendilerini Hristiyanlığı kabul eden [MS.314] ilk toplum olarak görmelerine rağmen Hristiyan dünyası tarafından uzun yıllar görmezden gelinmişlerdir. Fakat aynı Hristiyan dünyası bilhassa 19. yüzyılda Ermenileri adeta kutsamıştır (Kaçar, 2014, s. 127). Bu kutsamanın bir sonucu Ermeniler Anadolu'da kurtarılacak Hristiyanlar gibi kabul görmeye başlamıştır. Bunu fırsat kabul eden Ermeniler, dini birtakım referansları da kullanarak daha çok dış destekçileri vasıtasıyla yaşadıkları yerleri vatanlarının bir parçası yapmak için zorlama yöntemler ile kendi coğrafi sınırlarını çizme gayretine girmişler ve bunu tarihi ve edebi metinlere de yansıtmışlardır (Odyan, 2019, s. 21). Bu sınırlarını çizdikleri coğrafyayı da özelde Türklerin genelde Müslümanların elinden kurtarmak için tedhiş olaylarına girişmişlerdir. Bunda başarılı olamayınca da en kolay yol olarak yurtdışına kaçarak bu faaliyetlerini buralarda sürdürmüşlerdir.

19. yüzyıla geldiğimizde emellerini gerçekleştirmek için iyi bir fırsat yakaladıklarını düşünen Ermeniler, Osmanlı Devleti'nden siyasi haklar elde edebilmek için birçok yönetime başvurmuştur. Bu yöntemlerden en ilginç İttihat ve Terakki ile amaç birliği içerisinde hareket etmeleridir. İttihatçılar ile Ermenileri ortak bir noktada birleştiren ise Abdülhamid karşıtlığı ve Kanun-i Esasi'nin yeniden yürürlüğe konması düşüncesidir. Bu amaçla 1902 ve 1907'de iki kez düzenlenen Osmanlı Muhafızları Kongresinde İttihat ve Terakki temsilcileri ile Ermeni devrimci hareketinin önde gelen isimleri bir araya gelmiştir. Ermeni aydınları Abdülhamid dönemini sonlandırabilecek yegâne unsur olarak İttihat ve Terakki yönetimini gördükleri için her alanda İttihat ve Terakki ile iş birliği içerisinde olmuştur. Fakat Abdülhamid'in tahttan indirilmesinden sonra İttihat ve Terakki ile Ermenilerin arası hiç de umdukları gibi gitmemiştir. 1908 seçimlerinde Ermeniler meclise 14 temsilci göndermelerine rağmen Ermenilerin faaliyetleri İttihatçılara da rahatsız etmiştir. Çünkü itihatçılar meclise Türk olmayan unsurları sokarken, kendi politikalarını destekleyecek kimseleri seçmeye gayret göstermişler ve bunlardan destek göreceklere düşünmüşlerdir. Buna rağmen Ermeniler çete faaliyetlerine ve silahlanmaya devam ederek Osmanlı Devleti'ni uluslararası kamuoyunda zor durumda bırakmak ve baskıları artırmak adına daha fazla faaliyete girişmişlerdir. Bu durum karşısında itihatçılar Ermeni, Bulgar ve Yunan gibi ayrılıkçı grupların silahsızlandırılması ve bunlarla mücadele edecek özel askeri birlik kurulması için kanun hazırlamışlardır. Elbette bu durum Ermenileri çok fazla rahatsız etmiştir (Oğuz, 2011, s. 106; Ahmad, 1999, s. 85).

Ermeniler ve Batılı destekçileri Osmanlı coğrafyasında çıkan olayların tek müsebbibi olarak Müslümanları göstermişlerdir. Mesela 1911 yılından sonra Lübnan ve çevresinden Amerika kıtasına göçün artmasının nedenleri arasında İttihat ve Terakki yönetiminin Hristiyanları askerlik yapmaya mecbur tutması da vardır (Karpat, Câlîye, 1993, s. 36). Her ne kadar Karpat'a göre bu durum İttihat ve Terakki'nin Hristiyanları zorunlu tutmasına bağlansa da askerlik

çağına gelenlerin daha önceden de göç ettiklerini anlıyoruz. Çünkü Beyrut vilayetine çekilen bir telgrafta askerlik ile mükellef kimselerin gizlice şimendiferler ile Beyrut'a, sonra da vapurlara binerek Amerika'ya gitmeye çalıştıkları için bunların engellenmesi istenmişti. 1907 nisan ayı içerisinde Sayda tarafından 30 kadar kişi [fellah] bu amaçla Beyrut'a gelmiş, bunlar yakalanarak Beyrut mevki kumandanlığına sevk edilmişlerdi. Daha önce de 65 kişi bu şekilde firar etmek isterlerken yakalanmış ve kumandanlıkta üç gün gözetim altında tutulmuşlardır (BOA, BEO, 3056/229150; DH.TMIK.M, 243/58; A.}.MTZ.CL, 1/37-239, 240). 25 Mayıs 1908 tarihinde sadrazamlık makamı, Suriye ve Beyrut vilayetinden ziraat erbabı ile askerlik çağındaki kimseler arasından Amerika Birleşik Devletleri'ne göç edenlerin sayısının 20.000'e ulaştığını, aralarında Müslümanların da bulunmasından dolayı bu konunun Dahiliye Nezâreti tarafından araştırılmasını istemiştir (BOA, DH.TMIK.M, 270/11).

Tarihi belge ve bilgileri sürekli çarpıtarak yayımlamaktan da çekinmemişlerdir. Mesela Emeni siyaset adamı ve edebiyatçılarından Krikor Zohrap, Ermeni nüfusunu 1882 yılında 1.630.000 göstermişken, 1912 yılında 1.018.000 göstermiştir (Leart, 2015, s. 13, 19, 123). Daha sonra yazılan ve propaganda amacı olarak kullanılan kitaplarda, 1915 öncesi Osmanlı coğrafyasında yaşayan Ermeni nüfusunun iki milyonun üzerinde olduğu iddia edilmektedir (Miller & Touryan, 1999, s. 1, 32). Osmanlı kaynaklarında ise rakamlar çok daha farklıdır. Mesela 1895 yılında Washington büyükelçiliğine çekilen bir telgrafta "...son zamanlarda bazı basın yayın organlarında Osmanlı coğrafyasında yaşayan Ermenilerin nüfusunun milyonları bulduğu ve bunların kötü muameleye maruz kaldığı haberi yapılmaktadır." Her iki durumda da yanlıştır. Halbuki dönemin Amerikan gazetelerinde çıkan haberlerde bile Osmanlı coğrafyasında 200.000'i İstanbul'da olmak üzere toplam Ermeni nüfusu 900.000'in biraz üzerinde gösterilmiştir (Los Angeles Herald, January 6, 1895, No: 87; The Morning Call, January 6, 1895, No: 37; The Indianapolis Journal, Sunday, January 6, 1895).

Krikor Zohrap 21 Aralık 1912 yılında *Günce* dergisinde yazdığı bir yazısında: "Bugün uluslararası siyasi durum Türkler için çok iç açıcı değil. Bu yüzden de onlarla konuşmak için en uygun zaman bu. Böyle bir günü bir daha zor buluruz. Yoksa Türkler şu ya da bu devlete tavizler verip eninde sonunda kendilerini kurtarırlar. O zaman Ermeniler için vaziyet çok zor olabilir" (Leart, 2015, s. 20) şeklinde amaçlarını çok açık ve net şekilde ortaya koyduğu gibi büyük devletlere karşı olan güvensizliklerini de belirtmiştir. Bu sürece gelinceye kadar Ermeniler isyan ve tedhiş faaliyetleri başta olmak üzere birçok siyasi olaya karışmışlar ve Avrupalı devletlerin Osmanlı Devleti'nin iç işlerine karışması için ellerinden ne geliyorsa yapmışlardır. Bu yolda kullandıkları en önemli araç ise propaganda faaliyeti olmuştur. Bu propaganda faaliyetinde de diaspora Ermenilerinin çok büyük destek ve katkısı olmuştur.

Ermeniler ve Ermeni göçü ile ilgili gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde arşiv kaynakları, hatıralar, matbuat, gözlem raporları, misyonerlerin çalışmalarına dayalı birçok çalışma kaleme alınmıştır. Bunların burada uzun uzun zikretmek imkansızdır. Bunlardan bir kısmı çalışmamıza mehzaz oluşturmuştur. Bunların dışında Jeremy Salt, Robert Mirak, Uygur Kocabaşoğlu, Esat Uras, Kemal Karpat, Kemal Çiçek, Gülbadi Alan ve Justin McCarthy'nin çalışmaları bu alanda yapılan önde gelen çalışmalardandır.

Bu çalışmada Osmanlı Arşiv belgelerinin yanı sıra ABD'de yayımlanan kitaplar başta olmak üzere birçok yayın organı incelenmiştir. Bilhassa 1890-1915 yılları arasında Amerika'da yerel ve ulusal bazda yayın yapan yüzlerce gazete online sistem üzerinden *Türkler, Müslümanlar, Muhammedi, Ermeniler ve Osmanlı Devleti* gibi bazı anahtar kelimeler üzerinden taranmıştır. Bu

tarama sonucu Osmanlı Devleti ve Ermeniler hakkında haberler yapan binlerce gazete ve sayfa gözden geçirilmiştir. Bunlardan örneklem yöntemi ile kullandıklarımız kaynakçada gösterilmekle birlikte kullanmadığımız çok sayıda haber ve yazı da incelenerek bunlar üzerinden bir değerlendirme yapılmaya çalışıldı. Çok sayıda haberden, benzerleri arasında bir seçim yapılarak bunlar arasında bir kıyaslama yapıldı. Çalışmamızı diğer çalışmalardan farklı kılan, ABD'de 1777-1963 yılları arasında yayın yapan ve dijital ortama aktarılan 19.717.204 sayfalık gazete arşivinden 1890-1915 yılları arası anahtar kelimeler üzerinden gözden geçirilerek yeni bir bakış açısı ile birlikte diaspora Ermenilerinin basın üzerindeki etkisinin ve basını propaganda aracı olarak kullanmalarının ortaya konulmaya çalışılmasıdır.

1. Ermenilerin Amerika'ya Göçü

Ermenilerin Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Osmanlı coğrafyası dışına yaptıkları göçlerle ilgili ülkemizde birçok akademik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda yapılan göçlerin sayısı ve sonuçları birçok yönü ile tartışıldığı için burada Amerika'ya yapılan göçler üzerinde fazla durulmayacaktır.

19. yüzyılın ortalarından itibaren Osmanlı toplumu ile Ermeniler arasındaki birliktelik yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır. Bu konuda Jeremy Salt, ilk olarak Ermeni çetelerinin devlet dairelerine saldırmaya, Osmanlı jandarmasını öldürmeye, Osmanlı sivillerini katletmeye ve köylerini yakmaya başladığını aktarmaktadır (Salt, 1993, s. 56). Bu terör faaliyetlerinin artması üzerine Sultan II. Abdülhamid, devletin varlığı ve geleceği için tehdit olarak gördüğü Ermeni ihtilalcilere karşı tedbir almak için birtakım adımlar atmıştır (Klein, 2020, s. 43). Bu adımlardan birisi 1891 yılında Ermeni çetelerle mücadele gücüne sahip daha çok yerel Kürt aşiretlerden oluşan *Hamidiye Hafif Süvari Alayları*'nın kurulmasıdır (Kodaman, 1979). Hamidiye Alayları'nın kurulması uzun süredir Rusya ve Avrupa'nın desteği ile ayaklanma ve tedhiş faaliyetleri için hazırlık yapan Ermenilerin tüm planlarını alt üst etti. Sultan Abdülhamid'in bu alayları kurmasındaki diğer bir amaç muhtemel bir Ermeni-Rus iş birliği ile Rus saldırısına karşı Hamidiye Alayları'ndan faydalanma fikridir. Ermeniler bu alayların kaldırılması için hükümetten birçok defa talepte bulundular. Ama bu istekleri kabul edilmemiştir. Bunun üzerine öncelikle siyasi olaylara karışan birtakım Ermeniler Osmanlı aleyhinde faaliyette bulunmak amacıyla yurtdışına göç etmeyi tercih etti (Erickson, 2008, s. 141-167; Hyland, 1991; Kodaman, 1979). Ermeniler sadece kendileri göç etmekle kalmayarak Osmanlı sınırlarında yaşayan diğer Hristiyan grupları ve Müslümanları da başta ABD olmak üzere yurtdışına göçe teşvik ettiler ve onlara örnek oldular. Amerika'ya önceden göç etmiş olanlar, Anadolu'da kalanlara baskı yaparak göç etmelerine yardımcı olmuşlardır (BOA, BEO, 880/65953). Mesela 13 Aralık 1894 tarihinde Beyrut limanında gece vakti gizlice Fransız vapuruna binmek üzere iken yakalanan Ba'albek'li 12 Müslüman Fellah Ermenilerden esinlenerek yurtdışına gitmek istediklerini ifade etmişlerdir (BOA, A.}MTZ.CL, 1/37-95, 101).

Ermenilerin en çok göç ettiği yerlerin başında Rusya gelmektedir. Rusya özellikle 1826'dan sonra Müslümanların çoğunlukta yaşadığı Kafkas bölgesine Hristiyan Ermenileri davet ederek yerleştirmeyi tercih etmiştir. Bu davetin bir sonucu olarak Ermeniler, Osmanlı-Rus savaşları sırasında Rusya'yı desteklemek için Anadolu'dan Rus topraklarına göç etmeye başladılar. 19. yüzyılda meydana gelen her bir Osmanlı-Rus savaşında çok sayıda Ermeni, Kafkasya ve Doğu Anadolu topraklarının kontrolünü ele geçirmek amacıyla Rusya'nın yanında Osmanlı'ya karşı savaşlarda yer almıştır (McCarthy, 2001, s. 73).

Osmanlı coğrafyasından Rusya'ya ne kadar Ermeni göç ettiğini tam olarak tahmin etmek biraz zor olsa da 1828-29 Osmanlı-Rus Savaşı ve 1856 Kırım Savaşı'nın her biri sırasında yaklaşık olarak 50.000 Ermeni'nin göç ettiği tahmin edilmektedir. Kemal Beydilli'ye göre 1828-29 Osmanlı-Rus savaşı sırasında 8.249 hane yani yaklaşık 41.245 Ermeni Rusya'ya göçürülmüştür. Kemal Beydilli'nin ifadesi ile Hovannisian'a göre ise bu sayı 100.000 civarındadır (Beydilli, 1988, s. 365-434). Rus elçiliğine göre 1899'da yaklaşık 30.000, Osmanlı belgelerine göre ise 25.000 kadar Ermeni göç etmiştir. 1897 Rus nüfus sayımına göre, Kafkasya bölgesinde 86.323 Osmanlı tebaası yaşamaktadır. Özetle Birinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru Ermenilerin Rusya'ya göçü yüz bini geçmiştir. Bu göçler sonucu Rusya, Kafkasya'nın etnik yapısını değiştirmeyi amaçladığı gibi Anadolu Türklüğü ve Rusya Müslümanları arasında tampon bir bölge oluşturmayı da hedeflemiştir (Clay, 1998, s. 25; Özkan, *Reasons for Migration of Armenians in the Ottoman Empire before 1915*, 2020, s. 261).

19. yüzyılda Ermenilerle kültürel ve dini bir ilişki içinde olan İran'a da çok sayıda Ermeni göç etmiştir. Örneğin, "ateşe tapınma" İslam öncesi ve Hristiyanlık öncesi dönemlerde her iki kültürün ortak özelliği idi. Bu nedenle din, dil ve kültürel birliktelik her iki halkı da tek bir kavram etrafında birleştirmekteydi. İran Ermenilerin Kafkasya'ya göç etmelerinde onlara yardımcı olmuştur. Sınır bölgelerinde göçmenlerin kalacağı yerler inşa etmiştir (BOA, Y.PRK. HR., 13/61; BOA, Y.PRK.ASK., 69/32; Russell, 2004; Uras, 1976, s. 501).

İran dışında Kafkas ülkelerinden Gürcistan'a özellikle Tiflis'e yoğun bir Ermeni göçü yaşanmıştır (BOA, A.)MKT.MHM, 546/33). Kafkas bölgesini hâkimiyeti altında tutan Rusya, buradaki etnik yapıyı değiştirmek amacı ile 1826-1828 yıllarında İran ve Osmanlı sınırlarında yaşayan Ermenileri kendi topraklarına yaşamaya davet etmiştir. Bunun sonucu Anadolu coğrafyasından Kafkasya'ya yapılan göçler sonrası Kafkas nüfus yapısında değişimler meydana gelmiştir. Mesela 1800 yılında Gürcistan'da Ermeni nüfusu yaklaşık 47.000 iken bu göç sonucunda 1832'de 84.000'e, 1897'de 197.000'e ulaşmıştır. 20. yüzyılın başında Gürcistan'da Ermeni nüfusu 300.000'i aşmıştır (Ağacan, 2005, s. 2-20). Ruslar tarafından hazırlanan bir harita verisine göre 1914 yılında tüm Tiflis vilayetlerinde Ermeni nüfusu 914.758 iken Gürcü nüfusu 554.105 kişidir (BOA, HRT.h, 80/4; Özkan, *Osmanlı Devleti'nden Gürcistan'a Ermeni Göçü ve Tiflis'te Ermeni Faaliyetleri (1878-1915)*, 2014, s. 1800).

Birinci Dünya Savaşı öncesinde Ermeniler Kanada, Latin Amerika ve Avrupa'ya, özellikle Fransa, İngiltere ve Romanya'ya göç etmiştir. Kanada Göç ve Sömürge Dairesi'ne göre, Kanada'ya 1900 ile 1914 yılları arasında yaklaşık 1.453 Ermeni yerleşmiştir (Kaprielian, 1990, s. 81). 5.000 civarında Ermeni de Latin Amerika'ya göç etmiştir (McCarthy, 2001, s. 74). Bu dönemde Amerika kıtasına yapılan göçlerle ilgili çeşitli kaynaklarda birçok farklı ve çelişkili bilgiler bulunmaktadır. Karpat'a göre 1869-1915 arasında Anadolu ve Suriye'den Amerika Birleşik Devletleri'ne giden göçmenlerin toplamı 178.712'dir. 1890-1910 yıllarında Anadolu ve Suriye'den Amerika'ya ortalama olarak yılda 40.000 kişi göç etmiştir. Bu yıllarda göçmenlerin büyük bölümü Güney Amerika'da Brezilya ve Arjantin ile birlikte Meksika, Şili, Ekvator, Küba ve Haiti'ye de gitmiştir. Arjantin'e 1895 yılına kadar 11.585, 1896-1905 arası 66.558, 1906-1915 arası ise 59.272 kişi, yani yirmi dört yıl içinde yaklaşık 138.000 kişi göç etmiştir. Brezilya'ya da 1897-1915 yılları arasında Suriye, Anadolu ve Filistin'den 45.000 göçmen gitmiştir. Aynı süre içinde Küba'ya giden Osmanlı göçmenlerinin sayısı ise 4500'dür. Buna göre 1880-1914 yılları arasında kıtanın diğer ülkelerine gidenlerle birlikte yaklaşık 200.000 kişi Güney Amerika'ya göç

etmiştir (Karpas, Câlîye, 1993, s. 35; Karpas, The Ottoman Emigration to America, 1860-1914, 1985).

Ermenilerin yoğun bir şekilde göç ettiği diğer bir ülke ise Amerika Birleşik Devletleri'dir. ABD'ne ilk Ermeni göçü 1820'lerden sonra Osmanlı coğrafyasında faaliyette bulunan misyonerler ve tüccarlar tarafından başlatıldı. 1840'lara gelindiğinde bu misyoner ve tüccarların çalışmaları sonucu Ermeni göçü büyük ölçüde arttı ve tüccarlar daha yetenekli Ermenilerin bir kısmını Amerika'ya götürdü. Amerika'daki lüks yaşam hakkında anlatılan hikayeler yaygınlaştıkça bilhassa Hristiyanlar arasında Amerika'ya göç etme arzusu hızla yayıldı. Bundan Anadolu'da yaşayan Hristiyanlardan en fazla Ermeni toplumu etkilendi (BOA, ŞD, 2287/7; Akarlı, 1993, s. 60).

Yurt dışına kaçak yollardan gitmek isteyen Ermeniler, ellerinde mürûr tezkiresi olmadan iskele olan yerlere geldikten sonra ya iskele ve sahile yanaşan vapurlara veya iskele olmayan yerlerde açık denizde bekleyen yük gemileri ve vapurlara binmekteydiler (BOA, A.).MTZ.CL, 1/37-102). Bilhassa İngiliz ve Fransız şirketlerine ait vapurlar sahilden birkaç mil açıldıktan sonra Trablus açıklarında bulunan adalardaki bilhassa meskûn olmayan el-Nahl adasına yanaşarak kaçak yollardan Amerika'ya kaçmak isteyen göçmenleri vapurlara almıştır. Mesela Fransız Mesajeri şirketine ait Kongo ve Skalya vapurları, gece saat üç sıralarında kaçak şekilde vapura binmek isteyen Harput Ermeni'si ve Lübnan'dan aldığı kaçak Lübnanlılar ile yakalanmıştır. İskenderun, Mersin ve Beyrut açıklarında bekleyen vapurlar, göçmenleri vapura bindirme işlerini de genellikle gece vakti yapmışlardır. Bir vapurda yakalanan 19, Skalya vapurunda yakalanan 350 kaçak Lübnanlı ile 20-25 yaşlarındaki 30 Ermeni firar etmek amacıyla pasaportsuz ve mürûr tezkireleri olmadığı halde vapurlara binmiştir (BOA, DH.TMIK.M, 72/12). Ermenilerin yurtdışına kaçmak için tercih ettikleri yöntemlerden birisi Kudüs'e hac ziyareti için gelip, buradan göçmen kaçakçılığı yapan vapurların birisi ile yurtdışına kaçmak olmuştur. Hükümet Ermenilerin bu yöntem ile kaçışlarını önlemek amacıyla Kudüs'e hac farızası için giden Ermenilerden ellişer liralık kefalet senedi almıştır. Tam olarak başarıya ulaşmasa da bir çözüm olarak uygulamaya sokulmuştur. Mesela 1896-1903 yılları arasında İskenderun'dan Kudüs'e giden Ermeni yolcu sayısı 1.732 olduğu halde dönenlerin sayısı ancak 456'da kalmıştır (Ürkmez, 2013, s. 906).

Amerika'ya göçün yoğun bir şekilde yaşanmasının diğer bir nedeni de Amerikan misyonerlerinin Amerika'daki nitelikli nüfusu artırmak için göçü teşvik etmeleridir. Eğitim almak için gidenler de göç üzerinde etkili oldu. Eğitim almak için giden ve din adamlarının dışında 1890'larda aydınlar ve zanaat erbabı göç etmeye başladı. 19. yüzyılın sonuna doğru bu sayı hızla arttı. Osmanlı Devleti'nden ABD'ye ne kadar Ermeni'nin göç ettiğini net olarak ifade etmek zor olsa da Mirak'a göre, 1834'ten 1890'a kadar 1.500; 1891'den 1898'e, 12.500 Ermeni ABD'ye göç etmiştir (Mirak, 1983, s. 5-42). Çiçek'e göre ise 1899 ile 1914 yılları arasında 51.950 Ermeni Amerika'ya göç etmiştir (Çiçek, 2021).

Sonuç olarak siyasi, ekonomik ve diğer nedenlerle Osmanlı coğrafyasından Amerika Birleşik Devletleri'ne giden Ermeniler zaman içerisinde Osmanlı ve Türklük aleyhine faaliyette bulunmaktan hiçbir zaman çekinmediler.

2. Amerika'da Ermeni Diasporasının Oluşumu ve Faaliyetleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Ermeni diasporasının temelleri, 19. yüzyılın ortalarından itibaren Osmanlı coğrafyasından ABD'ye yapılan göç dalgasının yaşandığı yıllara

dayanır. Diaspora anavatandan ayrılan bir kesim tarafından meydana getirilen sosyal ilişkiler biçimini ifade eder. Diaspora gelenek ile modernite arasında bir ilişki yumağıdır. Bugün diaspora anavatandan dışlanmışlık gibi de kullanılmaktadır (Humphrey, 2004, s. 32). Fakat Ermeni diasporası anavatandan zorla koparılanlar tarafından değil Osmanlı coğrafyasından birtakım nedenlerle göç eden Ermeniler tarafından oluşturuldu. Ne bir sürgünün ne de zorla anavatandan koparılmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Aksine Osmanlı Devleti kendi asli unsuru olarak gördüğü bu toplumun anavatandan kopmaması için olağan üstü bir gayret gösterdi. Ama çağın zorlukları buna fırsat vermedi. Tüm bunlara rağmen günümüz Ermeni diasporası o dönemde yaşananlardan sadece Osmanlı Devleti ve Türkleri sorumlu tutmak istemektedir. Türklük ve Osmanlı'yı da aynı algılamaktadırlar (Athoğu, 2014, s. 21).

Türk dendiği zaman akıllarına Osmanlı gelmektedir. Günümüz Ermeni ve diğer Osmanlı ve Türklük karşıtı diaspora arasında yaygın olan bu düşünce, kuşaktan kuşağa aktarılarak bugüne ulaşmıştır. Göçmenlerin torunları, Osmanlı ve Türkleri genellikle anlamsız bir şekilde zalimlikle suçlamaktadır. Buna tarihsel bir delil de getirememektedirler. Bundan şunu anlıyoruz ki anavatandan göç edenler Osmanlı ve Türklük karşıtlığı üzerinden diasporada bir kimlik oluşturmak istemektedir. Böylece bilhassa 19. yüzyılda üçüncü ülkelerin araya girmesi ile Osmanlı vatandaşı Müslümanlar ile Osmanlı vatandaşı Ermeniler ve diğer gayrimüslimler arasında başlayan çatışmalar, diaspora tarafından Osmanlı'ya yıkılmak istenmektedir. Bunda Batı'nın ayrımcı düşüncesi de etkili olmaktadır. Çünkü Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde var olan fikrî ve ırkî üstünlük düşüncesi ayrımcılığı da beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu Osmanlı coğrafyasından Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eden Osmanlı vatandaşları kendilerinin beyaz ırktan olduklarını kanıtlamak için mahkemelerde uğraşmışlardır. Çünkü "*özgür beyaz bir insan*" olarak kabul edilmek, o sırada Amerikan vatandaşlığına hak kazanmak anlamına geliyordu. Orta Doğu ve Asya'dan gelen göçmenler beyaz olarak değil de genellikle "*Asyalı*" veya "*Türk*" olarak sınıflandırılmıştır. Mesela North Caroline mahkemesi Suriyelileri "*Asyalı*" olarak kabul ederek, beyaz ırktan olduklarını kabul etmedi (Gana, 2008, s. 1574).

Türlere ve Müslümanlara karşı ırkçı ve ayrımcı bir şekilde davranan Amerika yönetimi, Amerika'da diasporanın oluşma aşamasında yurtdışına çıkan gayrimüslim ve Ermenilere ve diğer gayrimüslim unsurlara ise kucak açmıştır. Bunun yanında anavatanda kalanlar batılı devletlerden ve diasporada yaşayanlar tarafından sürekli destek görmüş ve iletişim içerisinde olmuşlardır. Mesela Hollanda işgalinde bulunan Cava Adası'nda yaşayan Osmanlı vatandaşı Sason Ermenileri, Londra'da faaliyet gösteren Ermeni çetelerine yardım etmek için aralarında para toplamışlardır. Bunların bu faaliyetine Hollandalı memurlar da destek vermiştir. Osmanlı Devleti buna mâni olmak istemişse de İngiltere ve Hollanda, insanlık namına yapılan bu işe engel olunamayacağını ifade etmiştir. Ermenilerin buradaki yardım faaliyetlerine İngiltere'nin Cava sefaretini de destek olmuştur. Bu olaydan Osmanlı hükümeti, Lahey elçisi Abdülhak Hamid'in raporu sayesinde haberdar olmuştur (BOA, Y.PRK.EŞA, 22/62). Amerika'da kendi aralarında iyi şekilde örgütlenen Ermeniler, Osmanlı coğrafyasında yaşayan Ermeniler ile yakından ilgilenmişlerdir. Bu örgütlenmenin sonucu siyasi amaca da yönelerek Osmanlı'dan ayrılmak için çete faaliyetlerine girmişlerdi. Bunda diaspora Ermenilerinin etkisi büyüktür. Bilhassa Hınçak ve Taşnak gibi örgütler hem diaspora hem de anavatanda olan Ermenileri yönlendirmiştir (Mirak, 1983, s. 300-310). Bilhassa İttihad ve Terakki'nin politikalarından duydukları rahatsızlığı buradaki faaliyetlerine yansıtmışlardır (BOA, Y.PRK.TKM, 52/19).

Amerika'ya göç eden Ermeniler burada kalıcı olmak amacıyla kilise, okul ve kurdukları yardımlaşma dernekleri etrafında örgütlenmişlerdir. Daha çok geldikleri yer veya bölge adıyla örgütlenen Ermeniler, bu şekilde daha çok taraftar toplayabilmişlerdir. Yeni gelenlere yer sağlamışlar ve ev sahipliği yapmışlardır. Sağlık ihtiyacı olanlara sağlık hizmetinde yardımcı olmuşlardır. Okullar kurarak göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermişlerdir. Bu şekilde göçmenler milli kimliklerine daha sıkı bağlanmışlardır (Şıvgın & Günaydın, 2015, s. 12). İlk okulları 1885'te New York'ta hizmete girmiştir. 1880'lerin sonunda yaklaşık 1.000 Ermeni'nin yaşadığı Worcester şehri Ermenilerin Amerika'daki ilk kiliseyi kurdukları yer olmuştur (Selvi, 2022). Zamanla çoğunluk oluşturdukları birçok şehirde kendi okullarını açmışlardır. Mesela 1892 yılında Rhode Island'da Providence şehrinde 20 öğrenci ile bir lise açmışlardır (The Providence News, November 15, 1892, No: 47).

Osmanlı coğrafyasından Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eden Osmanlı vatandaşı Ermenilerin kara propaganda için kullandıkları en etkili yol basın yayın organları olmuştur. İlk önce yabancı basına para vererek Anadolu'daki olaylar hakkında yanlı ve taraflı haberler yaptırılmışlardır (BOA, Y.MTV, 39/9). Bu yolla ulaşmak istedikleri temel hedef Avrupa ve Amerikan toplumu üzerinde etkili olmaktır. Daha sonra kendi basın organlarını kurarak Amerika'da yaşayan Ermeni toplumunu etkilemeye çalışmışlardır. Sadece Amerika'da yaşayan Ermenileri değil Anadolu'daki Ermenileri de etkilemek için bu yayın organlarını yasal olmayan yollardan Osmanlı sınırlarına sokmak için uğraşmışlardır. Bu konu ile ilgili Osmanlı Arşivinde birçok yazışma bulunmaktadır. Mesela Trabzon'a gelen Sparta isimli vapurda *Hınçak* isimli Ermenice gazete ile daha birçok yasak yayın ele geçirilmiştir (BOA, A.MKT.MHM, 733/9). Ermenilerin Amerika'da çıkardıkları ilk gazeteleri olan *Aregak[Güneş]* 1888'de Jersey City'de yayınlanmaya başlamıştır. Daha sonra ihtilalci bir gazete olan *The Haik* New York'ta Sympad Kaprielian tarafından çıkarılmıştır (Selvi, 2022).

Amerika'da yayın yapan birçok gazete Osmanlı coğrafyasında meydana gelen her olayı çarpıtarak ve yanlı vermektен kaçınmadı. Mesela Lübnan'daki Hristiyanların baskı altında oldukları konusunda yalan haber yapan Reuter haber ajansı adına Herbert Reuter, 31 Ekim 1879 tarihinde bu haberlerin yanlış bir anlaşılma sonucu yapıldığına dair tashih mektubu göndermiştir (BOA, HR.SFR.3..., 265/39). Yapılan yanlış ve taraflı haberler sonucu Amerikan toplumu bu propagandaya inanmıştır. Çünkü gazetelerde günlerce, aylarca hatta yıllarca Osmanlı ve Türklük aleyhine haberler çıkmaktaydı. *Los Angeles Herald Gazetesi* 26 Temmuz 1890 günü Erzurum'da ayın yapan Ermenilerin askerler tarafından öldürüldüğünü ve halkın da buna eşlik ettiğini yazmaktan ve "Türk Vahşetleri" başlığını atmaktan çekinmemiştir (Los Angeles Herald "Turkish Atrocities", 26 July 1890, No: 103). Benzer haberler 1 Ağustos 1890 tarihinde *State Herald* (State Herald, August 1, 1890, No: 51), 9 Ağustos 1890 tarihinde *Western Kansas World* (Western Kansas World, August 9, 1890, No: 25), 13 Ağustos 1890'da *The Columbus Journal* (The Columbus Journal, August 13, 1890, No: 17) ve dönemin daha birçok ulusal ve yerel basınında haber olarak yer almıştır. İşin aslı ise Hınçak komitesi üyelerinin Erzurum'da isyan çıkararak Türk ve Müslüman halka karşı katliama girişmeye başlamasına karşı alınan tedbirlerdir. Osmanlı Devleti bu olayı bastırabilmek için elinden geleni yapmıştır. Köylere ve olay yerlerine giden güvenlik güçleri Ermeni çeteleri tarafından vahşice katledilmiştir. Osmanlı vatandaşı Ermenilerin kendi ülkesine ve güvenlik güçlerine karşı yaptıkları isyan görmezden gelinerek devletin almaya çalıştığı tedbirler katliam ve soykırım olarak değerlendirilmiştir. Bunda Amerika'ya göç ederek Osmanlı ve Türkler hakkında kara propaganda yapan Ermenilerin tesiri büyüktür. Bu konuda 3 Ağustos 1890 tarihli *The Pittsburg Dispatch* gazetesi

“Armenian in America” haberinde 2 Ağustos 1890 tarihinde New York ve komşu şehirlerde yaşayan Ermenilerin, Türklerin Ermenilere karşı yaptıklarını tartışmak için organize ettikleri toplantıda Ermeniler adına *The Haik* gazetesi editörü Dr. M. S. Gabriel söz alarak “400 Ermeni'nin Türkler tarafından katledildiğini bunlar arasında iki Ermeni bakan ve bir patriğin de bulunduğunu, Türk Hükûmeti tarafından Ermeni milletine karşı savaş ilan edildiğini, Ermenilerin mücadelesini Rus hakimiyetine geçinceye kadar veya bağımsız bir Ermenistan kuruluncaya kadar devam edeceğini, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ermeni kolonisinin sayısı ve gücünün arttığını, Ermenilerin Ermeni kolonisinden Ermeni davası lehinde etkili bir hareket beklemektedir” ifadelerini kullanmıştır (The Pittsburg Dispatch, August 3, 1890).

Ermeni olaylarının başlangıcının ikinci yılında Hınçak komitesi üyeleri ve Ermeniler, New York şehrinde büyük bir gösteri ve konferans düzenleyerek Ermeni kamuoyunu Osmanlı Devleti ve Türklere karşı harekete geçirmek için uğraşmışlardır (New York Tribune, July 30, 1893, No: 17). Ermeni Hınçak komitesinin ağustos 1894'te Bitlis'in Sasun kazasında çıkardığı isyan yaklaşık bir ay sürmüştür. Hükümetin var gücüyle önlemeye çalıştığı bu isyanda 900 kişi hayatını kaybetmiş ve isyan Amerikan basınında geniş yer bulmuştur. Ermenilerin ayaklanmayı başlatan taraf olması görmezden gelinerek Türklerin Hristiyanları ve Ermenileri katlettiği haberleri günlerce basında işlenmiştir. Öldürülen Ermeni sayısının 8.000 ile 10.000 arasında olduğu birçok köyün yakıldığı yazılmıştır (New Ulm Review, November 28, 1894, No: 49; The Wheeling Daily Intelligencer, November 27, 1894, No: 82; Herald and Tribune, December 26, 1894, No: 35). *The Forest Republican* gazetesi 21 Kasım 1894 tarihindeki bir haberinde 6.000 ile 10.000 arası Ermeni kadın, erkek ve çocuğun öldürüldüğü yalan haberini yaparak bunların Trabzon'a doğru kaçtığını (The Forest Republican, November 21, 1894, No: 31), *Morris Tribune* ve diğer bazı gazeteler hiçbir kaynak göstermeden Bitlis'te öldürülen Ermeni sayısının 8.000 ile 10.000'e ulaştığı ve bir çok köyün ortadan kalktığı (The Oregon Mist, November 30, 1894, No: 49) haberini tekrar etmişlerdir (Morris Tribune, December 5, 1894, No: 51). *Elmore Bulletin* işi daha da abartarak en az 16.000 Ermeni'nin öldürüldüğü bilgisinin ulaştığı haberini yazmıştır (Elmore Bulletin, December 1, 1894, No: 27).

Dönemin Amerikan ulusal ve yerel yazılı basını incelendiği zaman çok çelişkili haberlerin olduğu dikkat çekmektedir. Rakamlar başta olmak üzere haberler ve yer isimleri arasında çelişkiler vardır. Bazı basın organları rakam vermekten kaçınarak abartılı bir şekilde yüzlerce, binlerce (The Evening Bulletin, November 19, 1894, No: 307; Morning Journal and Courier, February 13, 1894, No: 38) gibi ifadeler kullanmışlardır. Aynı basın organları Ermeni okullarının kapatıldığı, köylerin tamamen yok edildiği ve binlerce Ermeni'nin hapse atıldığı yalan haberini yazmaktan çekinmemişlerdir. Bazıları ise sadece vahşet, öldürme, soykırım gibi ifadeler kullanmayı tercih etmiştir. Aynı basın organlarında ölen Müslüman ve Türk sayısı ile bilgiye ulaşmak neredeyse imkansızdır. İncelediğimiz gazetelerdeki Osmanlı Devleti, Türklük, Müslümanlar, Muhammedi ve Ermeniler ile ilgili haber ve bilgilere baktığımız zaman neredeyse tüm gazeteler benzer haberler yaparak adeta bir merkezden yönlendiriliyor izlenimi vermektedir. Bu da haberlerin kasıtlı, taraflı ve kamuoyunu yanlış yönlendirmeye yönelik yapıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Her şeyden öte haberleri dönemin arşiv kaynakları ve diğer kaynaklarındaki bilgiler ile de teyit etmek mümkün değildir. Bu konuda arşiv kaynaklarının resmi veriler olduğu ve güvenilemeyeceği tezini savunanlar, aynı bilgileri diğer kaynaklar ile de doğrulamakta güçlük çekmektedirler. Onun için Amerikan basınındaki haberlerin büyük bir kısmı yerel muhabir ve misyonerlerin yanlış bilgi aktarması ve diaspora Ermenilerinin yönlendirmeleri sonucu yapılmıştır. Ermenilerin iddialarının aksine New York

şehbenderliği tarafından Washington Osmanlı elçiliğine sunulan raporda Amerika'da yaşayan Suriyeliler "Kanun-i Osmani nazarında her millet müsavidir" diyerek Osmanlı Devleti'nin vatandaşlarına karşı eşit davrandığını açık bir şekilde ifade etmişlerdir (BOA, BEO, 880/65953).

Bazı gazeteler (The L'Anse Sentinel, December 15, 1894, No: 50) "Korkunç Türk" başlığı ile Türklerin Hristiyanlara karşı katliama giriştiği, bazıları ise "Masumların Katledilmesi" (Los Angeles Herald, December 6, 1894, No: 56) şeklinde haberler yapmıştır. Bazı gazetelerde 500.000 Ermeni'nin açlıktan ölmek üzere olduğu konusunda makaleler yayınlanmıştır. Aynı yazı içerisinde Ermenilerin çok zor şartlar altında hayat sürdürdükleri de ifade edilmektedir (Ceredo Advance, January 22, 1896). Fakat bu dönemde Ermenilerin birçok yerde Müslümanlardan daha varlıklı ve iyi bir hayat sürdürdükleri bilinmektedir. Kaynak göstermeden ve olayların sebebi araştırılmadan yapılan haberler ile Amerikan kamuoyu dini ve insani değerler üzerinden etkilenmek istenmiştir (Şimşir, 2014, s. 85). Aynı gazeteler başka haberlerinde Müslümanların Ermenilerin daha iyi bir hayat sürdürdükleri için Ermenilere karşı saldırıların olduğunu yazmıştır. Bu çelişkilere baktığımız zaman bunların hepsinin birer propaganda aracı olarak kullanıldığı ortadadır.

Gazetelerde Ermeni göçmenler ile yapılan röportajlar yayınlanmıştır. Bu röportajlarda Anadolu'da yaşayan Ermenilerin çok zor şartlar altında hayat sürdürdükleri göçmenlerin dilinden aktarılmıştır. Bu şekilde Amerikan halkının hisleri ile oynanarak olayın ilk tanıklarının yanlış beyanları üzerinden kamuoyu oluşturmaya çalışılmıştır (The San Francisco Call, October 17, 1897). İşin aslı hiç de onların anlattıkları gibi değildi. Bu konuda birçok belge ortaya konulabilirse de bir örnek vermek yeterlidir. Ermenilerin baskıya maruz kaldığının iddia edildiği yıllarda Sivas'ın Sarı Şeyh Mahallesi'nde bulunan Ermeni mektebinin su ihtiyacının karşılanması için toplanılacak yardıma müdahale edilmediği gibi gerekli izinler de verilmiştir (BOA, DH.TMIK.M, 55/6).

Sadece Ermenilerin değil Osmanlı coğrafyasında yaşayan tüm Hristiyanların katliama maruz kaldığı yönünde sürekli haberler yapılmıştır. Bilhassa 1894, 1895 ve 1896 yılları Erzurum, Bitlis, Muş, Maraş, Harput, Trabzon, Sivas gibi yerlerde sözde Ermeni katliamının en yoğun yaşandığı yıllar ve yerler olarak sürekli zikredilmiştir. Bu haberler uzun süre devam etmiştir. Bu konuda kitaplar yazıldı (Miller & Touryan, 1999, s. 25). Mesela *Denver Post* gazetesi 22 Mayıs 1921 tarihinde "Türkler Yüzlerce Kadını Doğradı, Ermeni Rahibeleri Boğazlandı, Kızlar Uçurumdan Atıldı" başlığı ile hiçbir doğruluğu olmayan yalan haberler yapmıştır (Denver Post, May 22, 1921). Bu haberler tamamen kamuoyunu yanıltmaya yönelik ve diasporanın faaliyetleri ile yapılmış haberlerden bazılarıdır. Bu yalan haber ve diasporanın ajitasyon faaliyetleri daha sonraki yıllarda da devam etmiştir.

Gazetelerden başka Ermenilerle ilgili yazılan kitaplar da propaganda vasıtası olarak kullanılmıştır. Bu amaçla Amerika'da Ermenilerin yaşamını konu alan birçok kitap basılmıştır. Bilhassa Osmanlı coğrafyasında görev yapan misyonerler Amerika'ya döndükleri zaman Türk düşmanlığı içeren sayısız kitap yazdılar. Bu kitaplar Ermeniler tarafından kara propaganda aracı olarak kullanılmış ve Amerikan basınında kamuoyuna tanıtılmıştır (Miller & Touryan, 1999, s. 25; Selvi, 2022, s. 5). Osmanlı vatandaşı Ermeni asıllı siyaset adamı ve edebiyatçı kimliği ile tanınan Krikor Zohrap, Ermeni sorununu dünya kamuoyuna tanıtmak için yazdığı ve Marcel Léart adına yayımladığı *Belgeler Işığında Ermeni Meselesi* isimli kitabı, Amerika Birleşik Devletleri'nde 17 Temmuz 1913 tarihli *Horizon* gazetesinde Nigol Ağbalan tarafından uzunca

bir tanıtım yazısı ile tanıtılmıştır. Bundaki temel amaç büyük devletler nezdinde ve Batı dünyasında Osmanlı aleyhinde bir kamuoyu oluşmasını sağlamaktır (Leart, 2015).

Ermeni temsilcileri Amerikan başkanları ve üst yönetimi tarafından kabul edilerek kamuoyunun dikkati çekilmeye çalışılmıştır. 28 Eylül 1904 tarihinde Amerikan başkanı Theodore Roosevelt Ermeni ileri gelenleri ile birlikte Ermeni Katolik kilisesi temsilcilerini kabul etmiştir. Bu ziyaretin sebebini ise “ölümden kurtulan ve acı çeken Ermenileri kurtarmak, Amerika'nın yardım ve desteğini almak” şeklinde açıklamışlardır. Başkan adına yapılan açıklamada ise “1895'ten beri kadın ve çocukların da arasında olduğu birçok kişinin Türk askerleri tarafından öldürüldüğü” ifade edilerek buna karşı sessiz kalınmayacağı ifade edilmiştir (The Sun, September 29, 1904, No: 29).

Yurtdışına kendi istekleri ile göç eden Ermenilerin bir kısmı diasporanın yardım, baskı ve desteği ile tekrar Osmanlı sınırlarına gelerek tedhiş olayına karışmıştır. Bu durum da Osmanlı Devleti'nin üzerine yıkılmak istenmiş ve gazetelerde Ermenilere yapılan işkence, zulüm ve baskı şeklinde yer almıştır. Mesela Suriye kökenli Ermeniler Hınçak komitesi adına Suriye'ye gelerek halkı hem isyana teşvik etmişler hem de Müslüman halka saldırmak için Ermenileri silahlandırmışlardır. 15 Ocak 1896 tarihinde Suriye'ye gelen 85 Ermeni, köylüleri silahlandırmak için faaliyette bulunmuştur. Devlet bunlara karşı tedbir almıştır. Bu tedbirler de dönemin gazetelerinde Ermenilere karşı siyasi baskı yapılıyor şeklinde yer almıştır (BOA, A.}MKT.MHM, 649/6).

Amerika'ya göç eden Ermeniler diğer göçmenlerle kıyaslandığı zaman daha rahat hayat şartlarına sahip olmuşlardır. *The Immigration Commission* raporlarına göre imalat sanayinde bir Ermeni'nin haftalık kazancı 9,73 dolar, bir Rum'un 8,41 dolar, bir Suriyelinin 8,12 dolardır. Ermenilerin yıllık ortalama geliri 454 dolar iken Suriyelilerin yıllık ortalama geliri 370 dolar, Türklerin ise yıllık ortalama geliri 281 dolar civarındaydı (Günaydın, 2019, s. 144).

Ermenilerin tüm bu faaliyetleri hem Bâb-ı Âli tarafından hem de ABD'de görev yapan Osmanlı Devlet adamlarınca yakından takip edilmiştir. Mesela 1895 yılında İstanbul'dan Washington büyükelçiliğine çekilen bir telgrafta, “...son zamanlarda bazı basın yayın organlarında Osmanlı coğrafyasında yaşayan Ermenilerin nüfusunun milyonları bulduğu ve bunların kötü muameleye maruz kaldığı haberi yapılmaktadır” denilerek her iki durumun da yanlış olduğu belirtildikten sonra 200.000'i İstanbul'da olan Ermeni nüfusunun 900.000'nin biraz üzerinde olduğu ifade edilmiştir (Los Angeles Herald, January 6, 1895, No: 87; The Morning Call, January 6, 1895, No: 37; The Indianapolis Journal, Sunday, January 6, 1895). 13 Aralık 1896 tarihinde New York Şehbenderi Şefik Bey, Washington sefaretine sunduğu raporda Ermenilerin daha fazla olan Suriyelileri isyana teşvik ettiğini beyan etmiştir. Amerika'da yaşayan Suriyeliler ise yaptıkları toplantıda Osmanlı kanunları karşısında her milletin eşit olduğunu, devletin Emeniler ve diğer milletlere karşı bir ayırım yapmadığını ifade etmişlerdir (BOA, BEO, 880/65953). Osmanlı Devleti'nin ABD Orta Elçisi Mustafa Şefik Bey, 1901 yılı kasım ayında Boston'daki Ermeni faaliyetlerini araştırmak için New York Baş Şehbenderi Aziz Bey'i görevlendirdi. Aziz Bey, yaptığı araştırma raporunu elçiye sunarak, Amerika'da bulunan Ermenilerin hemen tamamının “fesatçı güruhundan” olduğunu ve gözetim altında bulundurmak gerektiğini bildirmiştir (Selvi, 2022, s. 5).

SONUÇ

Osmanlı Devleti egemen olduğu coğrafyada Müslim gayrimüslim ayrımı yapmaksızın kendi hukuk kurulları çerçevesinde vatandaşlarına aynı imkanları sunmaya çalışmıştır. Bu politikanın sonucu uzun yıllar farklı etnik ve dini yapılar aynı amaç çerçevesinde birlikte uyum içerisinde yaşamışlardır. Fakat 19. yüzyıl içerisinde bu uyum yavaş yavaş bozulmuş ve önce Müslüman olmayanlar bir süre sonra da Müslümanlar arasında çatışma ve ayrışma başlamıştır. Bundan etkilenen Ermeniler de, 19. yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı Devleti'ne karşı silah çeken grupta yer almıştır. Bir de üçüncü devletlerin arabuluculuk adı altında tarafgir bir şekilde araya girmesi ile iş zamanla içinden çıkılmaz bir hal almıştır. Bu durum üzerine bir kısım Ermeni başta ABD olmak üzere Osmanlı coğrafyası dışına göç etmiştir. Göç sonrası ABD'de oluşan diaspora Ermenileri, Osmanlı Devleti ve Türklük aleyhine propaganda yapmışlar ve siyasi amaçlarına ulaşmak için her yolu meşru görmüşlerdir. Bilhassa basın yayın organları ile propaganda faaliyetlerine girişerek Amerikan kamuoyunu Osmanlı aleyhine harekete geçirmek için büyük gayret sarf etmişlerdir. Ermenilerin etkisinde kalan Amerikan basını, haber kaynağını araştırmadan Ermenilerin ezildiği, öldürüldüğü, zulme maruz kaldığı ve göçe zorlandığı gibi birçok asılsız haber yapmıştır. Bu haberler yapılırken yaşanan durumdan genelde Hristiyan özelde ise sadece Ermenilerin etkilendiği izlenimi verilmiştir. Böylece bilhassa 19. yüzyılda üçüncü ülkelerin araya girmesi ile Osmanlı vatandaşı Müslümanlar ile özelde Osmanlı vatandaşı Ermeniler ve genel manada gayrimüslimler arasında başlayan çatışmalar, diaspora tarafından Osmanlı'ya yıkılmak istenmiştir.

Osmanlı yönetimi bu propagandaları engellemek için birçok yola başvurmuştur. Bunlardan en etkili yöntem, zararlı neşriyat olarak gördüğü propaganda araçlarının ülke sınırlarına girmesini yasaklamak olmuştur. Bu durum o dönem için etkili bir yöntemdir.

KAYNAKÇA

Arşiv Vesikaları

BOA, A.}.MTZ.CL, 1/37-95, 101, 102, 239, 240.

BOA, A.}.MKT.MHM, 649/6; 546/33; 733/9; 745/15

BOA, BEO, 880/65953; 3056/229150.

BOA, DH.MKT, 1578/14.

BOA, DH.TMIK.M, 31/63-1, 2; 40/20; 55/6; 72/12; 148/8; 243/58; 270/11.

BOA, HR.SFR.3..., 265/39.

BOA, HRT.h, 80/4.

BOA, ŞD, 2287/7.

BOA, Y..A...HUS, 324/27.

BOA, Y..PRK.UM, 71/9.

BOA, Y.MTV, 39/9.

BOA, Y.PRK. HR, 13/61.

BOA, Y.PRK.ASK, 69/32.

BOA, Y.PRK.EŞA, 22/62.

BOA, Y.PRK.TKM, 52/19.

Diğer Kaynaklar

- Ağacan, K. (2005). Ermenistan Gürcistan ilişkileri. *Armenian Studies*, (19), 2-20.
- Ahmad, F. (1999). *İttihat ve Terakki 1908-1914*. (çevr. Nuran Yavuz). Kaynak Yayınları.
- Akarlı, E. D. (1993). *The long peace: Ottoman Lebanon, 1861-1920*. University of California Press.
- Atlioğlu, Y. (2014). *Savaşta ve barışta Lübnan Marûnîleri*. Kaktüs Yayınları.
- Beydilli, K. (1988). 1828-1829 Osmanlı-Rus savaşında doğu Anadolu'dan göçürülen Ermeniler", *Belgeler*, XIII(17), 365-434.
- Ceredo Advance*. January 22, 1896.
- Çiçek, K. (2021, 10 Mayıs). *Türk-Amerikan ilişkilerinde Ermeni diasporasının önemi*. <http://www.ermenisorumu.gen.tr>.
- Clay, C. (1998). Labour migration and economic conditions in nineteenth-century Anatolia. *Middle Eastern Studies*, 34(4), 1-32.
- Cöhce, S. (2014). Ermenistan'in tarihi coğrafyası ve Ermeniler. M. M. Hülagu&M. Şaşmaz vd. (Eds). *Tarihte Türkler ve Ermeniler içinde*. (ss. 1-14). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Denver Post*. May 22, 1921.
- Dolbee, S. (2020). *Is the Turk a white man?* <http://www.docblog.ottomanhistorypodcast.com/2013/10/race-ottoman-empire-united-states-turkey-arab-middle-east.html>
- Elmore Bulletin*. December 1, 1894, No: 27.
- Erickson, E. J. (2008). The Armenians and Ottoman military policy 1915. *War in History*, 25(2), 141-167.
- Gana, N. (2008). Introduction: Race, Islam, and the task of Muslim and Arab American writing. *PMLA-Special Topic: Comparative Racialization*, 123(5), 1573-1580.
- Günaydın, M. (2019). Osmanlı döneminde Suriye havalisinden Amerika'ya göçler. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (46), 153-166.
- Hansford County, Texas*. September 7, 1917.
- Herald and Tribune*. December 26, 1894, No: 35.
- Humphrey, M. (2004). Lebanese identities: Between cities, nations and trans-nations. *Arab Studies Quarterly*, 26(1), 31-50.
- Hyland, F. P. (1991). *Armenian terrorism the past, the present, the prospects*. Westview Press.
- Kaçar, T. (2014). Geç antikçağda Ermeniler ve Hristiyanlaşmaları üzerine notlar. M. M. Hülagu & M. Şaşmaz (Eds). *Tarihte Türkler ve Ermeniler içinde*. (ss. 121-131). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kaprielian, I. (1990). Armenian refugees and their Entry into Canada, 1919-30. *Canadian Historical Review*, 71(1), 81-108.
- Karpat, K. H. (1985). The Ottoman emigration to America, 1860-1914. *International Journal of Middle East Studies*, 17(2), 175-209.
- Karpat, K. H. (1993). Câlîye. *İslam Ansiklopedisi* (c. 7, s. 34). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Klein, J. (2020). *Hamidiye alayları: İmparatorluğun Sınır Boyları ve Kürt Aşiretleri*. İletişim Yayınları.

- Kodaman, B. (1979), Hamîdiye hafif süvarî alayları (2. Abdülhamîd ve Doğu-Anadolu Aşiretleri). *Tarih Dergisi*, 32, 427-480.
- Leart, M. (2015). *Belgeler ışığında Ermeni meselesi*. İletişim.
- Los Angeles Herald*. December 6, 1894, No: 56.
- Los Angeles Herald*. January 6, 1895, No: 87.
- Los Angeles Herald*. July 26, 1890, No: 103.
- McCarthy, J. (2001). The population of the Ottoman Armenians. T. Ataöv (Ed). In *The Armenian in the Late Ottoman Period*. The Turkish Historical Society.
- Mehmetzâde, M. B. (1994). *Ermeniler ve İran*. (Y. Ercan, Düz.) Ankara Üniversitesi OTAM Yayınları.
- Metin, H. (1997). *Türkiye'nin siyasi tarihinde Ermeniler ve Ermeni olayları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miller, D. E., & Touryan, L. (1999). *Survivors: An oral History of the Armenian genocide*. University of California Press.
- Mirak, R. (1983). *Torn between two lands Armenians in America 1890 to World War I*. Harvard University Press.
- Morning Journal and Courier*. February 13, 1894, No: 38.
- Morris Tribune*. December 5, 1894, No: 51.
- New Ullm Review*. November 28, 1894, No: 49.
- New York Tribune*. July 30, 1893, No: 17.
- Ođyan, Y. (2019). *Ermeni diasporası*. (K. Taşkıran, Çev.) Kor Yayınları.
- Oğuz, A. (2011). II. Meşrutiyet öncesinde İttihat ve Terakki cemiyetinin gayrimüslimlere bakışı. *Türk Yurdu*, 284, 106-112.
- Özkan, S. H. (2014). Osmanlı Devleti'nden Gürcistan'a Ermeni göçü ve Tiflis'te Ermeni faaliyetleri (1878-1915). *Yeni Türkiye Ermeni Meselesi Özel Sayısı*, (62), 1800-1808.
- Özkan, S. H. (2014). Osmanlı Devleti'nden İran'a Ermeni göçü ve sonuçları (1878-1915). M. M. Hülagu & M. Şamaz (Eds). *Tarihte Türkler ve Ermeniler içinde*. (c. 7, ss. 183-194). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özkan, S. H. (2019). Bitlis'ten Amerika'ya Ermeni göçü ve Amerika'da Ermeni diasporasının faaliyetleri (1878-1915). M. İnbaşı & M. Demirtaş (Ed). *Tarihi ve kültürel yönleriyle Bitlisi içinde*. (c. 1, ss. 527-531). Bitlis Eren Üniversitesi.
- Özkan, S. H. (2020). Reasons for migration of Armenians in the Ottoman Empire before 1915. *African and Asian Studies*, 19(3), 282-305.
- Russell, J. R. (2004). *Armenian and Iranian studies*. Harvard University Press.
- Salt, J. (1993). *Imperialism, evangelism and the Ottoman Armenians 1878-1896*. Frank Cass Press.
- Selvi, H. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri'nde Ermeni faaliyetleri*. <https://turksandarmenians.marmara.edu.tr>.

- Şimşir, B. N. (2014). Ermeni propagandasının Amerika boyutu üzerine. M. M. Hülagü & M. Şaşmaz (Eds). *Tarihte Türkler ve Ermeniler* içinde. (c. 10, ss. 44-98). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Şıvgın, H., & Günaydın, M. (2015). Amerika'dan Osmanlı Devleti'ne Ermeniler'in geri dönüşleri (1908-1914): Tâbiyet, emlâk ve arazi meselesi. *Gazi Akademik Bakış*, 8(16), 1-40.
- State Herald*. August 1, 1890, No: 51.
- The Columbus Journal*. August 13, 1890, No: 17.
- The Columbus Journal*. August 13, 1890, No: 17.
- The Evening Bulletin*. November 19, 1894, No: 307.
- The Forest Republican*. November 21, 1894, No: 31.
- The Hansford Headlight*. Volume 9, No: 38.
- The Indianapolis Journal*. Sunday, January 6, 1895.
- The L'Anse Sentinel*. December 15, 1894, No: 50.
- The Morning Call*. January 6, 1895, No: 37.
- The Oregon Mist*. November 30, 1894, No: 49.
- The Pittsburg Dispatch*. August 3, 1890.
- The Providence News*. November 15, 1892, No: 47.
- The San Francisco Call*. October 17, 1897.
- The Sun*. September 29, 1904, No: 29.
- The Wheeling Daily Intelligencer*. November 27, 1894, No: 82.
- Thomas jr, J. G. (2013). Mississippi Mahjar: Lebanese immigration to the Mississippi Delta. *Southern Culture*, 19(4), 35-54.
- Uras, E. (1976). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni meselesi*. Belge Yayınları.
- Ürkmez, N.(2013), Ermenilerin kontrol noktası: İskenderun Liman, *Turkish Studies*, 8(5), 901-917.
- Uygun, S. (2011). Denizaşırı dilencilığe bir örnek: Mârûnî dilenciler. *OTAM*, 30(30), 189-212.
- Western Kansas World*. August 9, 1890, No: 25.

Belge 1. Denver Post Türklerin Ermenileri öldürdüğü ile ilgili haber. [Denver Post, May 22, 1922]

line. Italians Will Think the U. S. Is Trying to Kid Them

DENVER POST

Opportunity to the service of the people, that no good cause triumphs and that evil shall not thrive unopposed.

Population Colorado 1900, 523,700
Population Colorado 1910, 799,603
Population Colorado 1920, 933,629

COLO. SUNDAY MORNING, MAY 22, 1922

Post Special Services From World Centers

TURKS BUTCHER HUNDREDS OF WOMEN

ARMENIAN NUNS ARE SLAUGHTERED, GIRLS HURLED FROM CLIFF

Ottomans Systematically Trying to Wipe Out Christian Nation, Says Monsignor, Who Will Seek Pope's Intercession

(By EDWARD C. STEBT.)
(International News Service Staff Correspondent.)

Rome, May 21.—Turkish persecution of the Armenians continues on an appalling scale, with unimaginable cruelties, according to Monsignor John Naslian, who is reporting the facts to the pope.

It is understood that the holy father, after receiving Monsignor Naslian's report, will address a very energetic appeal to the allied powers and to the government of the United States imploring them to save the Armenian nation from extinction.

Monsignor Naslian, who has miraculously escaped from the persecutions of the Turks, has arrived at Naples on a pilgrimage to the celebrated shrine of Our lady of Pompeii, and is to travel to Rome shortly.

GIVES TRAGIC DETAILS OF TURKISH CRUELITIES.

Intervened immediately after he landed, Monsignor Naslian, a venerable white-headed priest, frail and still suffering from the effects of his ordeal, gave some tragic details of the methods by which the Turks are systematically attempting to wipe the unhappy Armenians off the face of the earth.

He described almost unbelievable instances of Ottoman cruelty. At Khuderdzer a number of women, including quite young girls, were led to the edge of the precipice overlooking a roaring torrent and told that they must renounce their religion or be pushed off the cliff. One after the other, after a short prayer, the women pronouncing aloud the name of Our lady, hurled themselves bravely to a certain death. Many hundreds were thus sacrificed in a few minutes.

TWENTY-EIGHT SISTERS SUFFER MARTYRDOM.

Twenty-eight sisters suffered martyrdom at Trabzon. One of the victims was left for many hours dying in the street, and no one was allowed to help or comfort her. A very handsome young man who had excited the brutal admiration of her persecutors, defended himself bravely and finally had his face battered into a bloody pulp with heavy stones.

Six nuns of Marivan, sentenced to perpetual exile, were allowed to visit home and so soon as they passed the gates of the town, and fifteen sisters deported from Trabzon, after months of ill-treatment, were put to prison with axes in the municipal park at Karpet.

Little boys and girls, even babies, have been horribly tortured and crippled, their martyrs, having long hours for the infliction of the Turkish fiends. The Armenian parents were especially singled out for cruel and lingering deaths.

AGED BISHOP BEATEN UNMERCIFULLY WITH STICKS.

Monsignor Krikadorian, the aged bishop of Malatia, was forced to crawl on his hands and feet with a heavy pack on his back and beaten unmercifully with sticks because he refused to initiate the burning of a shrine.

When he collapsed the Turks hit a few on his prostrate body and warmed their coffee.

Monsignor Andrew Galibian, bishop of Diarbekir, 70 years old, was hurried away, his head protruding, at which the Turks would stampede by throwing stones until the silver head was a mass of blood and shattered bone.



CÉCILE SOREL

Foch, in Multi, 'Sees Self' as Others See Him

Great General Is Espied Sitting With Soldiers At a Meeting.

(Associated Press.)

Paris, May 21.—General Foch, in the full regalia of a marshal of France, was seen sitting at a meeting of French war veterans in the Tuileries last night, when he was spotted by a soldier from the 1st regiment of the 1st division, who had been ordered to keep the general from leaving the meeting.

What was he doing there? he asked and from the other side of the room a soldier came forward to him.

After the meeting, as they were leaving the hall, someone overheard Foch say to a soldier: "What was the idea of carrying in here, surely in the audience, when you could not see a man any other on the stage?"

Foch replied: "I had wanted to see how a marshal of France looked in uniform in a street at night."

Had Gun and Poison; Wanted to See Wife

Paris, May 21.—A man who was arrested last night for carrying a gun and poison, and for wanting to see his wife, was found in a room at the Hotel de Ville.

The man, who was named as being a Frenchman, was found in a room at the Hotel de Ville, where he was carrying a gun and poison, and for wanting to see his wife.

World-Wide Famine Of Wine Threatened

Paris, May 21.—A world-wide famine of wine is threatened for next year, and the wine growers of France are warning of a famine of wine in the wine districts of France after a premature opening of spring.

The wine growers of France, who are warning of a famine of wine in the wine districts of France, are warning of a famine of wine in the wine districts of France.

Gentleman Girard To Face Trial for Two Paris Murders

Paris, May 21.—Gentleman Girard, who was arrested last night for the murder of a woman, is to face trial for the murder of a woman.

TOKIO AMERICANS GIVE SUFFRAGE TO WOMEN BUT LATTER SPURN IT

Tokyo, May 21.—There is a great undercurrent of feeling among the American citizens in Tokyo and Yokohama who are giving the vote to women.

The women of America, who are giving the vote to women, are giving the vote to women.

'HERCULES' ASTOUNDS BY FEATS OF STRENGTH, THEN FALLS DEAD

(By Associated Press.)

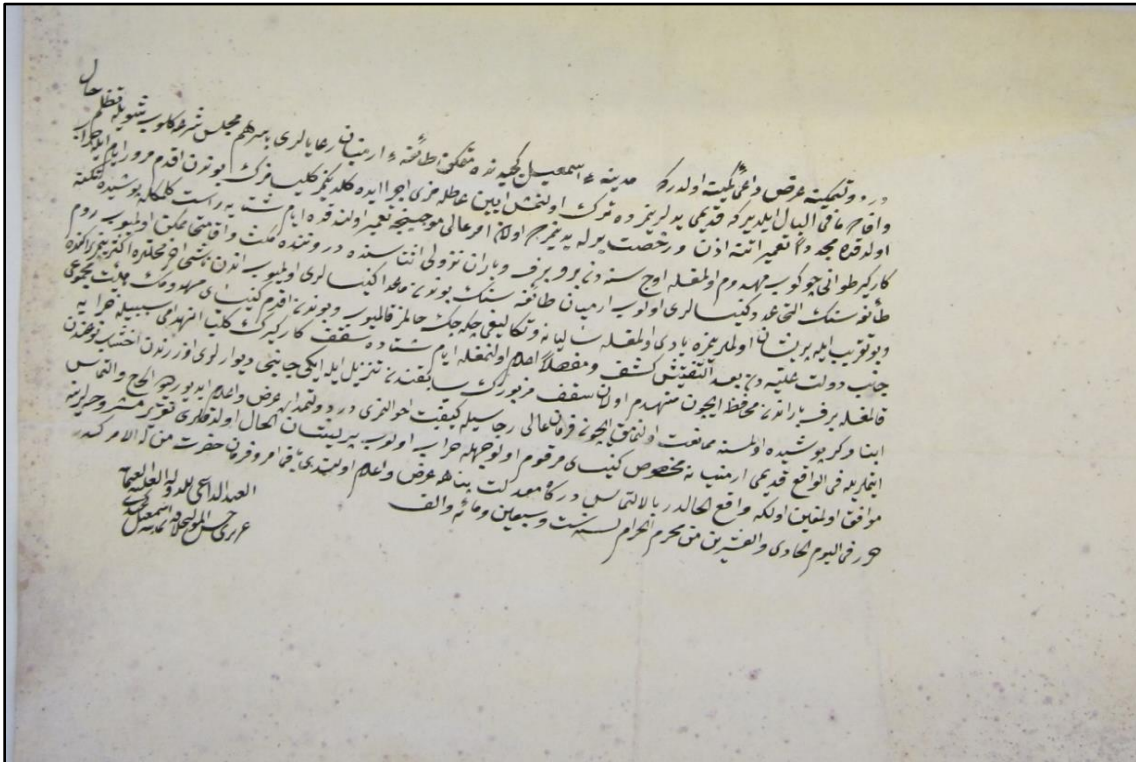
Hartford, Conn., May 21.—Hercules, the famous strength man, who was killed last night, was a great strength man.

Hercules, the famous strength man, who was killed last night, was a great strength man.

Belge 2. Ermenilerin öldürüldüğü yalan haberini yapan bir haber. [Nashville Tennessean, Aug 11, 1915]



Belge 3. İsmail Kasabası geçidinde yaşayan Ermenilerin harap olan kiliselerinin tamiri. [BOA, C. ADL, 91/5443; 12 Ağustos 1762]



Resim 1. Ermeni Eşkuyalar [<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/FOTOGRAF/779-35---0117.jpg>]



Resim 2. Dolapderesi'nde Ermeni Agop'un üzerinde yakalanan bombalar.
[<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/FOTOGRAF/779-35---0226.jpg>]





Burdur Müzesi'nden Erkek Portresi

A Man Portrait From Burdur Museum

Yaşar Arlı^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Araş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Dr. Res. Assist., Akdeniz University, Turkey

yasararli@akdeniz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7799-6764>

Makale geliş tarihi / First received : 17.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.12.2022

599

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Bu çalışma, Prof. Dr. Havva Işık danışmanlığında 2020 yılında tamamlanan "Flaviuslar ve Traian Dönemleri Anadolu Portre Sanatı" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

2- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Bu makaleye, insanlardan veri ve örnek toplamayı gerektiren anket, mülakat ve inceleme ile hayvanlar üzerinden deney içeren çalışmalar kapsamına girmediğinden etik kurul onay belgesi gerekmemektedir.

3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *intihal.net*. Similarity Index 12%

Atıf bilgisi / Citation:

Arlı, Y. (2022). Burdur Müzesi'nden erkek portresi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 599-607.

ÖZ

Günümüze kadar kaleme alınmayan erkek portresi, Burdur Müzesi'nde korunmaktadır. Yerel malzemeden yontulan portrenin buluntu yeri bilinmemektedir. Arkeoloji dünyasına kazandırmak amacıyla kaleme alınan eserin ilk önce durum ve tanımı yapılmıştır. Kendine has karakteristik özellikleriyle yontulan erkek başı, özel bir portredir. Bu portredeki başa yapışık, uzun ve hacimli saç buklelerinin alın merkezinde çatal motifi oluşturacak şekilde tasarlanması da eserin tarihlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü Roma İmparatorluk dönemi portre sanatının yorumlanmasındaki en önemli etken hüküm süren imparatorun saç stili ve sanatsal anlayışıyla birlikte eşinin saç modasıydı. İrdelenen eserdeki saç stili de önerildiği dönemin imparator portresiyle karşılaştırılmıştır ve ayrıca bu imparatorun portre tipleri de açıklanmıştır. Böylelikle erkek başının, imparatorun hangi portre tipinden esinlenerek yontulduğu da belirtilmiştir. Traianus'un I. tip portrelerinden esinlenerek yontulan Burdur eseri, imparatorun hükümranlık dönemine verilmiştir (MS 98-117). Benzer saç stiliyle doğrudan Traianus dönemine verilen Burdur eserindeki yüz hatlarının işlenişindeki üslup özelliği de eser için önerilen bu dönemi destekler niteliktedir. Ayrıca portrenin boyutu ve kullanılan malzeme de erkek başının buluntu yeri ve ele geçtiği mimari yapı hakkında varsayımlar gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Boyutuyla ev yapısından ele geçtiği düşünülen eserin, işlendiği malzemenin cinsi de korunduğu kentte ya da yakın çevresinde yontulduğunu gösterir.

Anahtar kelimeler

Burdur Müzesi, erkek portresi, saç stili, Traianus dönemi.

ABSTRACT

The man portrait, which has not been written until today, is preserved in Burdur Museum. The findspot of the portrait sculpted from local material is unknown. First of all, the situation and definition of the piece, which was written in order to bring it to the world of archaeology, were carried out. The man head, sculpted with its own characteristic features, is a special portrait. The design of the long and voluminous tresses of hair attached to the head in this portrait to form a bifurcation motif in the center of the forehead is also very important in terms of dating the piece. Because the most important factor in the interpretation of the portrait art of the Roman Imperial period was the hair style of the reigning emperor and his artistic understanding, as well as the hair fashion of his wife. The hairstyle in the analyzed piece was compared with the portrait of the emperor of the period in which it was proposed, and also the portrait types of this emperor were explained. Thus, it is also stated that the man head was sculpted by being inspired by which portrait type of the emperor. The Burdur piece, inspired by the type I portraits of Trajan, was dated to the emperor's reign (AD 98-117). The stylistic feature of the facial features in the Burdur piece, which was dated directly to the period of Trajan with a similar hairstyle, also supports this period suggested for the piece. In addition, the size of the portrait and the material used make it possible to make suggestions about the place where the man head was found and the architectural structure in which it was found. The type of material that the piece, which is thought to have been found in the house with its size, shows that it was sculpted in the city where it was preserved or in its close vicinity.

Keywords

Burdur Museum, man portrait, hair style, period of Trajan.

GİRİŞ

Anadolu'daki Roma İmparatorluk dönemi portre sanatı konusundaki en kapsamlı çalışmalar, 1966 ve 1979 yıllarında Jale İnan ve Elisabeth Alföldi Rosenbaum tarafından gerçekleştirilmiştir (İnan ve Rosenbaum 1966; İnan ve Rosenbaum 1979). Bu iki değerli çalışma sonrasında ise Aphrodisias (Smith vd. 2006; Smith 2009, ss. 9-34; 2018) ve Ephesos (Aurenhammer 2018, ss. 172-231) örneklerindeki gibi ören yeri, Silifke (Tepebaş ve Durugönül 2013, s. 35-152) ve Manisa (Dinç 2015, ss. 27-96) örneklerindeki gibi müze merkezli, Pamphylia (Güven 2014) ve Kilikia (Çalık 1997) örneklerindeki gibi bölgesel ve Ankyra (Gökçe 1957) ve Side'den (Erkoç 2019, ss. 243-252) ele geçen özel portre örneklerindeki gibi tekil çalışmalar da söz konusudur. Kaleme alınan portre ise 20.04.1966 yılında, Y. Eraslan'dan müsadere (zoralm) yoluyla müzeye kazandırılmıştır. Müze deposunda korunan bu eser, 1979 yılında Jale İnan ve Elisabeth Alföldi Rosenbaum'un yayımladıkları eserde, incelenmemiştir. Oldukça kapsamlı bu çalışmada değerlendirilmeyen erkek başı, müze özelinde ya da bölgesel bir portre araştırmasında da değerlendirilmediğinden günümüze kadar yayımlanmamıştır.

Zoralımla müzeye kazandırılan erkek portresindeki başa yapışık, alın merkezinde çatal motifi oluşturan hacimli ve uzun saç tutamlarıyla şekillendirilen saç stili, verilen dönemin imparator portresiyle karşılaştırılarak tarihlendirilmiştir. Ayrıca Burdur eserinin öykünülerek yontulduğu imparatorun portre tipiyle birlikte diğer portre tipleri de açıklanmıştır. Bu ayırtedici portre tipolojisinin yanı sıra imparatorun portre tiplerindeki ortak karakteristik özellikler de belirtilmiştir. İrdelenen portrede ise gözlemlenebilen kendine özgü fizyonomik özellikler neticesinde eserin, özel bir portre olduğu anlaşılmıştır. Burdur Müzesi'nde korunan bu portrenin ise buluntu yeri ve ele geçtiği mimari yapı bağlantısı bilinmemektedir. Yalnızca envanter kaydından müsadere yoluyla müzeye kazandırıldığı belirtilen portrenin, Burdur ya yakın çevresinden keşfedildiği düşünülmektedir; çünkü yontulan malzemenin düşük kalitede olması da bu görüşü desteklemektedir (Bağlıbel 2018, s. 82). Maliyeti düşük tutmak amacıyla tercih edilen bu malzeme, yakın çevreden temin edilmiş olmalıdır (Bağlıbel 2018, s. 82). Ayrıca bu eserden yola çıkarak Burdur ve çevresinin Roma İmparatorluk dönemi portre sanatını açıklamak her ne kadar zor olsa da portrenin üretim yeri hakkında da görüş bildirilmiştir. Son olarak ise öykülendiği portre tipi ve yontulduğu dönemle birlikte ele geçtiği kent ve mimari yapı bağlantısı ile bölgenin yontu sanatını yön veren yerel unsurlar da açıklanmaya çalışılmıştır.

Eserin Korunduğu Müze, Malzeme ve Ölçüleri

Burdur Müzesi'ndeki portre, 2897 envanter numarasıyla, eser listesine kaydedilmiştir. Kireç taşından yontulan erkek başının yüksekliği 0.12,5 m, genişliği de 0.10,2 m'dir (Resim 1).

Eserin Durumu

Erkek başı, boynunun gövdeyle birleştiği yerden nokсандır. Alın merkezinde çatal motifi oluşturan başa yapışık, düz ve hacimli saç buklelerinde aşınma söz konusudur. Yüzde kısmen renklenme ve kabuklanma görülür (Resim 1).

Resim 1. *Erkek Portresinin Cepheden Görünümü.***Eserin Tanımı**

Portre, yetişkin bir erkeği temsil etmektedir (Resim 1). Eser, bir büst ya da heykel olarak yontulmuş olmalıdır. Başa yapışık uzun ve düz saç tutamları, hacimlidir. Alnına doğru taranan saç, aln merkezinde küçük bir çatal motifi oluşturmaktadır. Bu motiften her iki yana ayrılan saç tutamlarının uç kısmı dalgalıdır (Resim 2-3). Düz aln, dardır. İnce kaşlar, yay şeklindedir. Açık gözler, iri ve pompelidir. Göz bebeği ve iris, işlenmemiştir. Üst göz kapağı, alt göz kapağına oranla etlidir. Burun kökü, düzdür. Düz burun, kısadır. Burun kanatları, geniştir. Elmacık kemikleri, belirgindir. Yanaklar, dolgunur. Ağız küçük ve kapalıdır. Dudaklar ise incedir. Üst dudak, fiyonk şeklindedir. Üst dudak alanı, dardır. Kulaklar, yanlardaki uç kısmı dalgalı saç buklelerinin altında bırakılmıştır. Oval yüz, çeneye doğru sivrilir. Dolgun ve yuvarlak çene, geriye doğru çekiktir. İnce boyun, kısadır. Âdem elması, belirgindir. Portresi yapılan kişinin karakteristik özellikleri gerçekçi aktarılmıştır. Capite velato tipinde yontulan erkek başının arka kısmı, toğanın uzantısıyla örtülmüştür.

Resim 2-3. *Erkek Portresinin Sağ ve Sol Profilden Görünümü.*

Eserin Değerlendirilmesi

Roma İmparatorluk dönemi portre sanatını yön veren en önemli husus, hükümlerliğini ilan eden imparatorun saç stili ve sanatsal anlayışıyla birlikte eşinin saç modasıydı. İlk, hükümlerlik tahtına çıkan imparatorun, kent Roma'da üretilen protip portreleri eyaletlere gönderilmekteydi. Bunun sonucunda da halk hem imparatorunu tanımaktadır hem de imparatorunun portrelerini yaptırmaktaydı. Kendi portrelerini yaptırmak isteyen kişiler de döneminin portre sanatını şekillendiren imparator ve imparatoriçenin saç stili/modasıyla, portrelerini yaptırılırdı. Bu yüzdendir ki resmi ve özel portrelerin tarihlendirilmesinde saç stili/modası oldukça önemlidir. Burdur eserindeki saç stilinde de alına doğru taranan uzun, düz, hacimli ve başa yapışık saç tutamları, alın merkezinde küçük bir çatal motifi oluşturmaktadır. Her ne kadar bu motif aşınmış olsa da her iki yana doğru taranan uç kısımları dalgalı saç tutamlarından bu anlaşılmalıdır. Erkek portresinde uyarlanan bu saç stili de MS 98-117 yılları arasında yönetimde kalan imparator Traianus'un I. tip portresindekilerle benzerdir (West 1941, s. 60; Eckstein ve Beck 1973, s. 87; Fittschen ve Zanker 1985, ss. 39-40, lev. 42-43; Roche 2002, s. 42). Yaklaşık on dokuz yıl imparatorluğu yöneten Traianus, hem "Optimus" unvanına sahip tek imparator hem de imparatorluğun sınırlarını en uç noktaya taşıyan tek kişidir (Kleiner 1992, s. 208; Bennet 1997, s. 198). Hayatı Dacialılar ve Parthlarla mücadeleyle geçen imparator, hükümlerliği boyunca birden çok portre tipiyle tasvir edilmiştir (Arlı 2020). İlk (I. portre tipi) portre tipi de kendinden önceki imparator Nerva (MS 96-98) döneminde yönetime ortak edilmesiyle yontulmuştur ve bu portre tipi, imparatorluğunun (MS 98) ilk yıllarında da görülür (Eckstein ve Beck 1973, s. 87; Chamay vd. 1982, s. 249, lev. 56-56a-b). Bu portre tipinde başa yapışık düz ve hacimli saç bukleleri, alına doğru taranmaktadır. Alın merkezinde küçük bir çatal motifi oluşturan bu saç bukleleri, çataldan her iki yana ayrılmaktadır ve bu saç buklelerinin uç kısmı da dalgalıdır. Burdur eserindeki bu benzer saç stili de, imparatorun I. tip olarak nitelendirilen bu portre tipinden esinlenerek tasarlanmıştır. Erkek başını, Traianus'un Kapitolin Müzesi'nde korunan I. tipteki portresiyle de karşılaştırıldığında bu benzerlik görülür (Fittschen ve Zanker 1985, ss. 39-40, lev. 41-42).

İmparatorun II. tip portreleri, MS 102/3 yıllarında ortaya çıkar (Fittschen ve Zanker 1985, ss. 40-41, lev. 44-45; Kreilinger ve Turkowski 2003, s. 89; Arlı 2020, s. 4). I. Dacia Savaşı sonrasında tasarlanan bu portre tipinde, I. tipten farklı olarak; alına doğru taranan başa yapışık, uzun, hacimli ve düz saç tutamları, alın ortasına kadar indirilmiştir (Bernoulli 1891, s. 77, lev. 24a-b; Fittschen ve Zanker 1985, s. 40-41, lev. 44-45). Başa yapışık bu saç tutamları, bu portre tipinde daha hareketlidir. Ayrıca I. tipteki alın merkezindeki küçük çatal motifi, Traianus'un II. tip portrelerinde daha derindir. Paris Louvre Müzesi'ndeki Traianus portresi de imparatorun II. tipine örnektir (Gross 1940, s. 72, lev. 8b).

III. tipteki Traianus portreleri ise zaferle sonuçlanan II. Dacia Savaşı sonrasında yontulmuştur (Gross 1940, ss. 85-98). MS 105/6 yıllarında elde edilen bu zafer sonucunda yaratılan bu tip, MS 108 yıllarından itibaren karşılaşılır. Gerçekleştirilen savaşla bağlantılı olarak "Decennalia" tipi olarak da anılmaktadır (Gross 1940, ss. 85-98). İmparatorun en yaygın kullanımı olan bu portre tipinde de II. tip portrelerindeki gibi başa yapışık, uzun, düz ve hacimli saç bukleleri yine alın ortasına kadar indirilmiştir. Fakat bu portre tipinde alın merkezinde küçük ya da daha derin bir çatal motifi yer almamaktadır (Heintze 1961, ss. 19, lev. 18-19). Aksine alınının sağ kısmında birbirinden ayırt edilmiş üç adet çatal motifi yer alır (Gross 1940, s. 85, 88, lev. 14c-d). Buradaki

çatal motifinden soluna doğru taranan saç buklelerinin de uç kısmı dalgalıdır. Bu portre tipinde karşılaşılan bu saç modeliyle birlikte herhangi bir çatal motifi, yer almamaktadır; fakat sağından-soluna doğru yönlendirilen uç kısmı dalgalı saç tutamlarının aynı korunduğu saç stili de bu tip içerisinde değerlendirilir (Gross 1940, ss. 100-101, lev. 27a). İstanbul von Aulock Koleksiyonu ile Berlin Pergamon Müzesi ve Oslo'daki portreler de imparatorun III. tipindedir (Gross 1940, ss. 100-101, lev. 27a; İnan ve Rosenbaum 1966, s. 68, lev. 17, res. 1-2; İnan ve Roseunbaum 1979, ss. 92-93, lev. 34; Özgan 2013, ss. 75-76, res. 62a-c).

İmparatorun diğer portre tipi de (İnan ve Roseunbaum 1979, ss. 93-94, lev. 35, res. 3-4; Arlı 2020, ss. 42-43, lev. 14) özde III. tip portrelerini anımsatmaktadır, tek farkı ise alnın sağ tarafındaki çatal motifidir (Gross 1940, s. 101-102, lev. 27b; İnan ve Rosenbaum 1979, ss. 93-94, lev. 35, res. 3-4; Tepebaş ve Durugönül 2013, s. 74). III. tip portrelerindeki gibi bu çatal motifinden soluna doğru taranan saç buklelerinin de uç kısmı dalgalıdır. Atina Piraeus ve Silifke Müzeleri'nde korunan Traianus portrelerindeki saç modeli de bu tipe örnektir (Gross 1940, ss. 101-102, lev. 27b; İnan ve Rosenbaum 1979, ss. 93-94, lev. 35, res. 3-4; Tepebaş ve Durugönül 2013, s. 74).

Yönetimde kaldığı süre boyunca birçok portre tipiyle temsil edilen imparator, Parth ayaklanmalarıyla mücadele etmek için çıktığı seferin geri dönüşünde MS 117 yılında Selinus'ta (Gazipaşa) ölmüştür (Dio 1925, s. 425; Özgan 2013, s. 68). Birden çok portre tipine sahip bu imparatorun, portre tiplerinin tanımlanmasındaki en önemli etken saç stilinde yorumlanabilen farklılıklardır. Saç stilinin tasarımındaki bu farklılıklar dışında portre tiplerinin tümünde saç bukleleri başa yapışık, uzun, hacimli ve düzdür. Saç stilindeki bu benzerliklerle birlikte ciddi yüz ifadesi, çatık kaşlar, çökük yanaklar ve belirgin elmacık kemikleri, burun kanatlarının her iki yanından ağız çizgisine kadar inen derin kanallar, ince dudaklar, geniş üst dudak alanı ile geriye doğru çekik dolgun ve yuvarlak çene, imparatorun portre tiplerindeki ortak karakteristik özelliklerdendir.

İrdelenen erkek başındaki saç stili de, I. tipteki Traianus portresindekilerle benzerdir. Yorumlanan saç stiliyle Traianus (MS 98-117) dönemine tarihlendirilen erkek başı, özel bir portredir. Çünkü Burdur eserindeki düz, dar ve geniş alın, açık ve iri gözler, kısa ve kalın burun, dar üst dudak alanı ile üst dudağın fiyonk biçiminde olması, portresi yapılan kişiyi, imparator Traianus'tan ayırmaktadır. Kendine özgü bu karakteristik özellikler de göstermektedir ki erkek başı, Traianus döneminde imparatorun I. tip portrelerinden öykünülerek yontulmuştur.

Ayrıca erkek başındaki karakteristik özellikler, Neoklasizmin etkilerinden uzak gerçekçi bir şekilde aktarılmıştır. Bu üslup özelliği de imparator Traianus'un sanatsal tercihinin bir yansımasıdır ve onun döneminin portrelerinde, idealize unsurlar söz konusu değildir (Özgan 2013, ss. 73-74; Durugönül 2021, s. 102). Örneğin, imparatorun ölümü sonrasında tahta çıkacak olan Hadrianus (MS 117-138) döneminde ise Neoklasizm etkilidir (Özgan 2013, ss. 134-136; Durugönül 2021, s. 165). Bu da portresi yapılan kişinin karakteristik özelliklerinin güzelleştirilerek verilmesiydi. Kaleme alınan eserde ise portresi yontulan kişinin yüz hatlarının gerçekçi verilmesi de erkek başı için verilen dönemi desteklemektedir.

Aynı zamanda göz bebeği ve irisin işlenmediği erkek portresi, Hadrianus dönemi öncesindedir; çünkü göz bebeği ve iris, MS 130 yıllardan itibaren ilk kez portre sanatında tek matkap darbesiyle işlenmiştir (Wegner 1956, ss. 40, 61-62, lev. 24-25a). Böylelikle saç stiliyle

birlikte göz bebeği ve irisin işlenmemesi ile yüz hatlarının aktarılışındaki üslup özellikleri de erkek portresinin, Traianus dönemine tarihlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Son olarak ise erkek portresindeki açık, iri ve pompeli olarak aktarılan gözler de portrenin korunduğu bölgenin yerel özelliği olmalıdır; çünkü Pisidia Bölgesi'nden ele geçen ve Burdur Müzesi'nde korunan mezar stellerinde yer alan portrelerdeki göz plastiğinin işlenişinde de benzer işçilik görülmektedir (Bağlıbel 2018, s. 116, 148). Bu durum da Traianus dönemi portresinin, bölgeden kolaylıkla temin edilebilecek bir malzemeyle yerel ustalar tarafından yontulduğunu gösterir. Eserin boyutu ve bağımsız yontulmuş olunması da portrenin bir mezar stelinde kullanımından ziyade ev konteksinden ele geçmiş olabileceği ihtimalini güçlendirir.

SONUÇ

İyi durumda korunan ve kısmen renklenmenin görüldüğü eserdeki dar alın, iri ve açık gözler, etli üst göz kapakları, dar üst dudak alanı ve üst dudağın fiyonk şeklinde olması gibi karakteristik özellikler, portresi yapılan kişinin kendine has tanımlayıcı özelliklerindedir. Bu karakteristik özellikler de portresi yapılan kişiyi, tarihlendirildiği dönemin imparator portresinden ayırmaktadır ve bu yüzden ele alınan erkek başı, özel bir portre olarak yorumlanmıştır. Erkek başındaki saç stili de verildiği dönemin imparator portreleriyle karşılaştırılarak bir tarihlendirme yapılmıştır. Önerilen bu dönem yüz hatlarındaki karakteristik özelliklerinin aktarılışındaki üslup özelliğiyle de desteklenmiştir. Bilinmektedir ki Roma İmparatorluk dönemi portre sanatının tanımlanmasına imkan veren döneminin imparator ve imparatoriçesinin saç stili/modasıyla birlikte imparatorun sanatsal tercihiydi. Kent Roma'da üretilen imparator portreleri, eyaletlere gönderilmekteydi. Bu durum da resmi portrelerdeki saç stili/modasının, döneminin portre sanatının yorumlanmasına imkân vermektedir. İrdelenen portredeki başa yapışık, alınına doğru taranan hacimli, uzun ve düz saç bukleleri de MS 98-117 yıllarında hüküm süren imparator Traianus'un portrelerinde görülmektedir. Hayatı boyunca birçok portre tipiyle temsil edilen imparatorun portre tiplerindeki ciddi yüz yapısı, çatık kaşlar, belirgin elmacık kemikleri, çökük avurtlar, burun kanatlarının her iki yanından ağız çizgisine kadar inen derin kanallar ve geniş üst dudak alanı, Traianus'u tanımlayan ortak karakteristik özelliklerindedir. İmparatorun I. tip portreleri, MS 96-98 yıllarında yönetimde yer alan imparator Nerva'nın, Traianus'u yönetim ortağı olarak ilan etmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır ve imparatorun hükümranlığının erken yıllarında da görülür. Bu portre tipinde de başa yapışık, düz, uzun ve hacimli saç tutamları, alın merkezinde küçük bir çatal motifi oluşturmaktadır. İrdelenen portrede de tasarlanan benzer saç stiline, Traianus'un I. tipteki portrelerinden öykülediği görülür. Bu saç stiliyle imparatorun hükümranlık yıllarına tarihlendirilen eserdeki yüz hatlarının aktarılışındaki üslup özelliği de önerilen dönem açısından önemlidir; çünkü imparatorun ölümü sonrasında yönetime geçen Hadrianus (MS 117-138) ve onun döneminde, imparatorun sanatsal tercihinin doğal bir sonucu olarak döneminin portre sanatında Neoklasizm söz konusudur. Bu da portresi yapılan kişinin yüz hatlarının idealize edilerek aktarılmasıydı. Traianus dönemi portrelerinde ise Neoklasizm söz konusu olmamasından dolayı portresi yapılan kişilerin karakteristik özellikleri gerçekçi aktarılmaktaydı. Saç stili ve karakteristik özelliklerinin Neoklasizmden uzak gerçekçi bir şekilde aktarılmasıyla birlikte Traianus döneminde ve onun I. tip portrelerinden esinlenerek yontulan eserde, göz bebeği ve irisin işlenmemiş olunması da önerilen dönem açısından önemlidir. Ayrıca boyutuyla birlikte

bağımsız çalışılmasından dolayı da her ne kadar mimari yapı bağlantısı bilinmese de ele geçiş yeri bir ev konteksi olmalıdır. Ayrıca bölgede kolaylıkla temin edilebilecek malzemedan yontulan erkek portresindeki iri, pompeli ve açık gözler ise bölgenin plastik sanatındaki yerel unsurlardandır. Pisidia Bölgesi mezar stellerinde de gözlemlenen bu üslup özelliği, yontulan portrenin Burdur ya da yakın çevresinden keşfedildiği gösterir.

KAYNAKÇA

- Arlı, Y. (2020). *Flaviuslar ve Traian dönemleri Anadolu portre sanatı*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aurenhammer, M. (2018). The sculpture. In F. Krinzinge (Ed.). *Ephesos architecture, monuments & sculpture* (pp. 172-231). Ertuğ ve Kocabıyık Yayınevi.
- Bağlıbel, S. (2018). *Burdur Arkeoloji Müzesi'nden bir grup adak ve mezar steli*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bennet, J. (1997). *Trajan optimus princeps: a life and times*. Loutledge.
- Bernoulli, J. J. (1891). *Römische ikonographie: die bildnisse der Römischen Kaiser II. Von Galba bis commodus*. Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Chamay, J., Frel, J. & Maier, J. L. (1982). *Le monde des césars: portraits Romains*. Hellas et Roma.
- Çalık, A. (1997). *Roman imperial sculpture from cilicia: Volume I-II*. Doktora Tezi, London University, Londra.
- Dinç, M. (2015). Manisa Müzesi'ndeki Hellenistik-Roma Dönemi heykelleri. In S. Durugönül (Ed.). *Manisa Müzesi heykeltıraşlık eserleri* (pp. 27-96). Oksijen Basım ve Matbaacılık.
- Dio, C. (1925). *Dio's Roman history VIII*. E. Cary & H. B. Foster (Çev.). The Loeb Classical Library.
- Durugönül, S. (2021). *Roma devlet kabartmalarında propaganda ve sanat*. Bilgin Yayınları.
- Eckstein, F., & Beck, H. (1973). *Antike plastik im liebieghaus*. Liebieghaus Verlag.
- Erkoç, S. (2019). Side Tiyatrosu'ndan portre bir baş. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi/Mediterranean Journal of Humanities*, 9(2), 243-252. <https://doi.org/10.13114/MJH.2019.488>
- Fittschen, K. & Zanker, P. (1985). *Katalog der Römischen porträts in den Capitolinischen Museen und den anderen kommunalen sammlungen der Stadt Rom: Band I-Text*. Philipp von Zabern.
- Fittschen, K. & Zanker, P. (1985). *Katalog der Römischen porträts in den capitolinischen museen und den anderen kommunalen sammlungen der Stadt Rom: Band I-Tafeln*. Philipp von Zabern.

- Gökçe, N. (1957). *Ankara Traianus portresi: a portrait of Trajan recently discovered in Ankara*. Tarhan Kitabevi.
- Gross, W. H. (1940). *Bildnisse traians*. Verlag Gebr. Mann.
- Güven, B. A. (2014). *Pamphylia Bölgesi Roma Dönemi portreciliği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, J., & Rosenbaum, E. A. (1966). *Roman and early Byzantine portrait sculpture in Asia Minor*. Oxford University Press.
- İnan, J., & Rosenbaum, E. A. (1979). *Römische und frühbyzantinische porträtplastik aus der Türkei-Text*. Philipp von Zabern.
- İnan, J., & Rosenbaum, E. A. (1979). *Römische und frühbyzantinische porträtplastik aus der Türkei-Tafeln*. Philipp von Zabern.
- Kleiner, D. E. E. (1992). *Roman sculpture*. Yale University Press.
- Kreilinger, U. & Turkowski, S. (2003). *Im antlitz der match: Römische kaiserportraits zu erlangen: Eine studentische ausstellung des instituts für klassische archäologie in Erlangen*. Bodner Pressath.
- Özgan, R. (2013). *Roma portre sanatı II*. Ege Yayınları.
- Roche, P. A. (2002). The public image of Trajan's family. *Classical Philology*, 97(1), 41-60. <https://doi.org/10.1086/449566>
- Smith, R. R. R., Dillon, S., Hallet, C. H., & vd. (2006). *Aphrodisias II: Roman portrait Statuary from Aphrodisias*. Verlag Philipp von Zabern.
- Smith, R. R. R. (2009). Aphrodisias'ta yapılan Roma portreleri ve mermer heykeltıraşlık. In R. R. Smith & J. L. Lenaghan (Eds.). *Aphrodisias'tan Roma portreleri: Roman portraits from Aphrodisias* (pp. 9-34). Yapı Kredi Yayınları.
- Smith, R. R. R. & Lenaghan, J. L. (2018). *Aphrodisias: city & sculpture in Roman Asia*. Ertuğ ve Kocabıyık Yayınevi.
- Tepebaş, U. ve Durugönül, S. (2013). Arkaik-Roma dönemi heykeltıraşlık eserlerinin kataloğu ve değerlendirilmesi. In S. Durugönül (Ed.), *Silifke Müzesi taş eserler kataloğu: Heykeltıraşlık ve mimari plastik eserler* (pp. 35-152). Biltur Basım.
- Wegner, M. (1956). *Das Römische herrscherbild: hadrian (Plotina. Marciana. Matidia. Sabina)*. Verlag Gebr. Mann.
- West R. 1941, *Römische porträt-plastik II*. F. Bruckmann K. G.