



ISSN: 2619-9475

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid>

8.
Cilt
Volume

2.
Sayı
Issue

2024
Haziran
June

ULUSLARARASI ANADOLU SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

International Anatolian Social Sciences Journal

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
International Refereed Journal of Social Sciences



DergiPark
AKADEMİK



Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi

International Anatolian Journal of Social Sciences

2024, Cilt: 8, Sayı: 2

e-ISSN: 2619-9475

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid>



Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi

International Anatolian Journal of Social Sciences

e-ISSN: 2619-9475

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid>

Yıl/Year: 2024

Cilt/Volume: 8

Sayı/Issue: 2

Türkçe ve İngilizce Yayımlanan Uluslararası Hakemli Dergi
International Peer-Reviewed Journal Published in Turkish and English





YAYINCI / PUBLISHER

▪ Yılmaz ARSLAN ▪ Kalan Basım Yayım Dağıtım

EDİTÖRLER / EDITORS

▪ Prof. Dr. Yusuf ARSLAN ▪ Batman Üniversitesi

▪ Doç. Dr. Yunus YILMAZ ▪ Dicle Üniversitesi

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITOR

▪ Prof. Dr. Meryem AYAN ▪ Manisa Celal Bayar Üniversitesi

▪ Dr. Emine SONAL ▪ Yaşar Üniversitesi

▪ Dr. Jeffrey HOWLETT ▪ İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

▪ Prof. Dr. Dosay KENJETAY ▪ Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniv.

▪ Prof. Dr. Carol GRIFFITHS ▪ Yeni Zelanda

▪ Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ ▪ Azerbaycan Milli İlimler Akademisi

▪ Prof. Dr. Yusuf ARSLAN ▪ Batman Üniversitesi

▪ Dr. A. Haydar SÖYSÜREN ▪ Ardahan Üniversitesi

▪ Dr. Gülnare MANAFOVA ▪ Azerbaycan Milli Konservatoriyası

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

İngiliz Dili ve Edebiyatı ▪ Prof. Dr. Meryem AYAN ▪ Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Sosyoloji ▪ Prof. Dr. M. Cem DEMİR ▪ Munzur Üniversitesi

Psikoloji ▪ Dr. Öğr. Üyesi Canan BÜYÜKAŞIK ▪ Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Psikolojik Dan. ve Reh. ▪ Dr. Öğr. Üyesi Abdullah MANAP ▪ Batman Üniversitesi

Tarih ▪ Prof. Dr. Ahmet İLYAS ▪ Harran Üniversitesi

Coğrafya ▪ Doç. Dr. Emre ÖZŞAHİN ▪ Namık Kemal Üniversitesi

Siyasal Bilgiler ▪ Dr. Öğr. Üyesi A. Haydar SOYSÜREN ▪ Ardahan Üniversitesi

Müzik ▪ Doç. Dr. M. Sait Halim GENÇÖĞLU ▪ Ardahan Üniversitesi

Felsefe ▪ Doç. Dr. Ufuk BİRCAN ▪ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Edebiyat ▪ Doç. Dr. Faruk GÖKÇE ▪ Dicle Üniversitesi

İletişim ▪ Prof. Dr. Bedriye POYRAZ ▪ Ankara Üniversitesi

Bankacılık ▪ Prof. Dr. Mehmet Deniz YENER ▪ Marmara Üniversitesi

İlahiyat ▪ Doç. Dr. Mehmet ALTUN ▪ Bitlis Üniversitesi

İşletme ▪ Dr. Öğr. Üyesi Murat KARA ▪ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

İktisat ▪ Dr. Öğr. A. Baran YILMAZ ▪ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Ekonometri-İstatistik ▪ Dr. Öğr. Üyesi Seda Başar YILMAZ ▪ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Pazarlama ▪ Dr. Öğr. Üyesi Veysel Karani ŞÜKÜROĞLU ▪ Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Hizmet ▪ Öğr. Gör. Cezmi ERVÜZ ▪ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi



AKADEMİK DANIŞMA KURULU / *ACADEMIC ADVISORY BOARD*

- Prof. Dr. İlknur ÖNE Fırat Üniversitesi
- Prof. Dr. Rüstem ERKAN Dicle Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü ASLAN Mimar Sinan Üniversitesi
- Prof. Dr. Çağlayan KOVANLIKAYA Mimar Sinan Üniversitesi
- Prof. Dr. Bedriye POYRAZ Ankara Üniversitesi
- Prof. Dr. Firdevs GÜMÜŞOĞLU Mimar Sinan Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa AKSOY Munzur Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayabek BAİNİYAZOV Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniv.
- Prof. Dr. H. Murat ŞAHİN Gaziantep Üniversitesi
- Doç. Dr. Mayrambek OROZOBAYEV Ardahan Üniversitesi
- Doç. Dr. A. Mesut AĞAR Batman Üniversitesi
- Doç. Dr. Fatih YAZICI Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Doç. Dr. Zuhâl KILINÇ Batman Üniversitesi
- Doç. Dr. Aytunç AYDIN Ordu Üniversitesi
- Dr. İbrahim SOYSÜREN Neuchâtel Üniversitesi
- Dr. Muhammet Ali SAĞLAM Artvin Çoruh Üniversitesi
- Dr. Mustafa YALÇINKAYA Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Dr. Seda Başar YILMAZ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

1 Araştırma Makalesi / Research Article

GELENEKSEL KİRKİTLİ DOKUMA USTALARINA BİR ÖRNEK: HACER OĞUZHAN

AN EXAMPLE OF TRADITIONAL KIRKIT WEAVING MASTERS: HACER OGUZHAN

Semra KILIÇ KARATAYss./pp. 279-289

2 Araştırma Makalesi / Research Article

SİYASET DÜNYASINDA GÜÇLÜ KADIN KİMLİĞİNİN BİR TEMSİLİ OLARAK ANGELA MERKEL VE CYBORG MANİFESTOSU: DAYATILAN MASKÜLEN ÖZELLİKLER VE DİRENİŞ

ANGELA MERKEL AND THE CYBORG MANIFESTO AS A REPRESENTATION OF STRONG FEMALE IDENTITY IN THE WORLD OF POLITICS: IMPOSED MASCULINE TRAITS AND RESISTANCE

Aslı KAPROLss./pp. 290-305

3 Araştırma Makalesi / Research Article

ONKOLOJİK TEDAVİYE BAĞLI GELİŞEN ORAL MUKOZİTİN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ BİR İÇERİK ANALİZİ

A CONTENT ANALYSIS ON THE MANAGEMENT OF ORAL MUCOSITIS INDUCED BY ONCOLOGICAL TREATMENT

Dilan DENİZ AKANss./pp. 306-319

4 Araştırma Makalesi / Research Article

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN İLKOKULDA KODLAMA EĞİTİMİ

CODING EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF CLASSROOM TEACHERS

Ebru UZUNKOL ve Çiğdem DALKIÇss./pp. 320-346

5 Araştırma Makalesi / Research Article

EMPOWERING UNIVERSITY STUDENTS: UNLEASHING EFFECTIVE STRATEGIES TO COMBAT ANXIETY THROUGH COGNITIVE EMOTION REGULATION PROGRAM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİ GÜÇLENDİRMEK: BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME PROGRAMI YOLUYLA KAYGI VE DEPRESYONLA MÜCADELEDE ETKİLİ STRATEJİLERİN ORTAYA ÇIKARILMASI

Gülçin GÖKMEN ÖZDEMİR ve Ali ERYILMAZss./pp. 347-364

6 Araştırma Makalesi / Research Article

MARMARA BÖLGESİNDEKİ İLLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK DÜZEYLERİNİN COĞRAFİ GÖSTERGELERLE BELİRLENMESİ*

DETERMINING THE SUSTAINABILITY LEVELS OF THE PROVINCES IN THE MARMARA REGION USING GEOGRAPHIC INDICATORS

İrem OLĞAÇ ve Mesut DOĞANss./pp. 365-380



7 Araştırma Makalesi / Research Article

GELENEĞİN İCADI ÇERÇEVESİNDE MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY ve USULLER

WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INVENTION OF TRADITION ISMAIL HAKKI BEY AND USULS (RHYTHMIC CYCLES)

Orkun Zafer ÖZGELENss./pp. 381-396

8 Araştırma Makalesi / Research Article

MUHASEBE OKULLARI VE MUHASEBE DEFTER SİSTEMLERİNİN 13. YÜZYILDAN İTİBAREN TARİHSEL GELİŞİMİ*

HISTORICAL DEVELOPMENT OF ACCOUNTING SCHOOLS AND ACCOUNTING LEDGER SYSTEMS SINCE THE 13TH CENTURY

Elif AVCI ve Zülkif YALÇINss./pp. 397-409

9 Araştırma Makalesi / Research Article

BİZANS SANATINDA SON AKŞAM YEMEĞİ SAHNESİ: KAPADOKYA BÖLGESİNDE BULUNAN İKİ ATİPİK ÖRNEK*

THE LAST SUPPER SCENE IN BYZANTINE ART: TWO ATYPICAL EXAMPLES FROM THE CAPPADOCIA REGION

Merve KALAFAT YILMAZss./pp. 410-428

10 Araştırma Makalesi / Research Article

"GALATIFICATION" OF WOMAN: AN EXAMPLE OF LITERARY NEOLOGISM AS A PATRIARCHAL ATTITUDE TO WOMAN

KADININ "GALATEALAŞTIRILMASI": KADINA YÖNELİK ATATERKİL DAVRANIŞ MODELİ OLARAK EDEBİ BİR NEOLOJİ ÖRNEĞİ

Yavuz ÇELİKss./pp. 429-442

11 Araştırma Makalesi / Research Article

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE KAVRAM HATALARININ İNCELENMESİ (KESİR KONUSU ÖRNEĞİ)

INVESTIGATION OF CONCEPTUAL ERRORS IN 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS (FRACTIONS EXAMPLE)

Zeynep YILDIZ, Hilal GÜLTEKİN, Servet GÖK, Esra MUTLU ve Mustafa AÇIKGÖZss./pp. 443-461

12 Araştırma Makalesi / Research Article

YETİŞKİNLERDE PSİKOLOJİK YARDIM ALMAYA İLİŞKİN TUTUMLARI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ: PSİKOLOJİK BELİRTİLER, İÇGÖRÜ, DAMGALANMA VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

EXAMINATION OF VARIABLES PREDICTING ATTITUDES TOWARDS SEEKING PSYCHOLOGICAL HELP IN ADULTS: PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS, INSIGHT, STIGMA AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

Sait KAHRAMANss./pp. 462-486



13

Araştırma Makalesi / Research Article

INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: TEACHER PERCEPTIONS, PRACTICES, CHALLENGES AND NEEDS

ERKEN ÇOCUKLUKTA KAPSAYICI EĞİTİM: ÖĞRETMEN ALGILARI, UYGULAMALARI, ZORLUKLARI VE İHTİYAÇLARI

Fatma BALIK ve Özkan ÖZGÜNss./pp. 487-506

14

Araştırma Makalesi / Research Article

ÖRGÜTSEL DEDİKODU DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON ORGANIZATIONAL GOSSIP LEVELS

Gülcan SARI ve Hüseyin ASLANss./pp. 507-519

15

Araştırma Makalesi / Research Article

INTERNATIONAL COMPETITIVE ADVANTAGE OF THE TURKISH MINING SECTOR: A WORLDWIDE AND BRICS COUNTRIES COMPARISON

TÜRK MADENCİLİK SEKTÖRÜNÜN ULUSLARARASI REKABET GÜCÜ: DÜNYA VE BRICS ÜLKELERİ İLE KİYASLAMA

Mahmut ERDOĞAN, Şerife ÖRS, Orkun DEMİRBAĞ ve Hasan AYAYDINss./pp. 520-539



BU SAYININ HAKEMLERİ

Referees of This Issue

<u>Hakem Adı Soyadı</u>	<u>Kurum Bilgisi</u>
Abdulkadir Tuna	Kastamonu Üniversitesi
Abdullah Kaplan	Atatürk Üniversitesi
Abdullah Mehmet Avunduk	Sakarya Üniversitesi
Ahmet Toprak	Fırat Üniversitesi
Ahmet Tanhan	The University of North Carolina
Ahmet Akatak	Mardin Artuklu Üniversitesi
Ahmet Bedel	Sinop Üniversitesi
Ahmet Emrah Siyavuş	Marmara Üniversitesi
Ali Fuat Yeniçerioglu	Kocaeli Üniversitesi
Ali Rıza Sandalcılar	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Ali İhsan Alemlı	İstanbul Teknik Üniversitesi
Aslı Çavuşoglu	Pamukkale Üniversitesi
Aysel Ferah Özcan	Sakarya Üniversitesi
Bülent Akdemir	Giresun Üniversitesi
Derya Uzun Aydın	Batman Üniversitesi
Dolunay Barış	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Esin Sevgi Dogan	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Fatma Gündogdu	KTO Karatay Üniversitesi
Funda Esin	Sakarya Üniversitesi
Gülsüm Nihal Çürük	İzmir Ekonomi Üniversitesi
Gülşah Ertekin	İstanbul Gelişim Üniversitesi
Harun Yüksel	Avrasya Üniversitesi
Hasan Hüseyin Özkan	Süleyman Demirel Üniversitesi
Mehmet Ali Çakır	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Mehmet Ali Çakır	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Mehmet Emin Usta	Sakarya Üniversitesi
Meltem Sünkür Çakmak	Dicle Üniversitesi
Merve Uysal	Uluslararası Final Üniversitesi
Nilüfer Uyar	Anadolu Üniversitesi
Pelin Pilgir	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Seda Dilay	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Songül Mollaoğlu	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Zeynep Banu Dalaman	İstanbul Topkapı Üniversitesi
Çağla Aktaş	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi



GELENEKSEL KIRKİTLİ DOKUMA USTALARINA BİR ÖRNEK:

HACER OĞUZHAN

AN EXAMPLE OF TRADITIONAL KIRKIT WEAVING MASTERS: HACER OGUZHAN

 Semra KILIÇ KARATAY¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, semra.kilic@hotmail.com

Geliş Tarihi / Date Applied
07.03.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
01.05.2024

ÖZET

Soyut ve somut kültürel miraslar içinde bulunduğu toplumun en önemli zenginlikleridir. Kültürel miraslar, toplumun ortak geçmişi, yaşanan birikimler, gelenekler, tarihi, kültürel kimliğini içeren soyut ve somut değerlerdir. Somut kültürel miraslar (maddi kültür) içinde yer alan geleneksel dokumalar, zengin teknik, motif ve kompozisyon zenginliğiyle Anadolu topluluklarında önemli bir yere sahiptir. Geleneksel dokumalar, içinde bulunduğu toplumun kültürel kimliğini de oluşturmaktadır. Günümüze kadar gelen kültürel değerlerimiz içinde yer alan geleneksel dokumaların çeşitliliği yaşanan coğrafyaya ve insanların ihtiyacına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bugüne kadar gelen ve günümüzde yaşatma çabasında olunan geleneksel dokuma Anadolu'nun farklı bölgelerinde icra edilmektedir. Dokuma sanatını Anadolu da yüzyıllardır yaşatan isimsiz birçok dokuyucu kadın, hikâyelerini motiflere dökerek kimisini çeyiz olarak, kimisini evinde yaygı olarak, kimisini de erzak saklayarak, çok çeşitli amaçlarla bu dokumalara yansımışlardır. Halen daha gün yüzüne çıkmamış yüzlerce sanatçı veya ustalar bulunmaktadır. Bu çalışmada, yaşayan bir maddi kültür unsuru olan geleneksel dokuma ustası Hacer Oğuzhan ele alınarak dokumacılığı kimden, nasıl, nerede, kaç yaşında öğrendiği, bu sanata dair neler yaptığı, tanıtılarak incelemesi yapılmış ve Anadolu'nun geleneksel kadın dokuma ustalarından birinin kayıt altına alınması amaçlanmıştır. Ses kaydı, fotoğraflar ve soru-cevap tekniği ile elde edilen bilgilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Dokuma, Geleneksel, Tarih, Sanat.

ABSTRACT

Abstract and tangible cultural heritages are among the most important riches of the society in which they exist. Cultural heritages are abstract and tangible values that include the common past, accumulated experiences, traditions, history, and cultural identity of the society. Traditional weavings, which are tangible cultural heritages (material culture), have an important place in Anatolian communities with their rich variety of techniques, motifs, and compositions. Traditional weavings also constitute the cultural identity of the society in which they exist. The diversity of traditional weavings, which are among our cultural values that have survived to the present day, can vary according to the geography and the needs of the people. Traditional weaving, which has been preserved to this day and is still being practiced in different regions of Anatolia, has been carried out by numerous anonymous female weavers who have sustained their stories through motifs, some reflecting them as dowries, some as rugs in their homes, and some storing them as provisions, for a wide variety of purposes. There are still hundreds of artists or masters who have not yet come to light. In this study, the traditional weaving master Hacer Oğuzhan, who is a living tangible cultural element, is examined by addressing whom she learned weaving from, how, where, at what age, what she did related to this art, and introducing her. It is aimed to document one of the traditional female weaving masters of Anatolia by conducting an analysis. It is thought that the information obtained through audio recordings, photographs, and the question-answer technique will contribute to the field.

Keywords: Culture, Weaving, Traditional, History, Art.

1. GİRİŞ

Kültür; bir toplumun var olduğu günden beri sahip olduğu değerler topluluğudur. Sahip olunan değerler o toplumun kültür kimliğini oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze kadar ulaşabilen sanatlarımız kültür kimliğimiz açısından oldukça önemlidir. Kültürü etkileyen başlıca etkenler arasında yaşanan coğrafi bölge bulunmaktadır. Kültür ile yaşanan bölge birbiri ile etkileşim göstermektedir. Yaşanılan coğrafya giyim, kuşam, günlük yaşam, gelenek ve görenekler, mimari gibi birçok alanda etkili olmaktadır.

Günümüzde kültür değerlerimizi yaşatma çabası içinde olan sanatında yoğunlaşmış kendini sanatına adayan, alanında uzman kişiler bulunmaktadır. Bu uzman kişiler günümüzde unutulmaya yüz tutmuş meslek veya sanat/zanaat dallarını icra etmenin yanı sıra gelecek nesillere aktarma çabası içindedirler. İcra ettikleri sanat ve meslekleri küçük yaşta usta-çırak ilişkisi ile ya da anne-babadan öğrenerek kültür unsurlarını yaşatmayı amaç edinmiş önemli değerlerdir.

“Yaşayan İnsan Hazine” programı, özel bir yetenek gerektiren bilgi ve beceriye sahip kişilerin zanaatlarını resmi bir şekilde tanıtmak, gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak ve üye ülkelerde teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Kasapoğlu:2018). Yaşayan İnsan Hazine, somut olmayan kültürel mirasın belirli unsurlarının icra edilmesi ve yeniden yaratılması için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olan kişileri ifade etmektedir (Sani ve Ahmad:2017).

Fedakar ve Demir’e göre; “Somut olmayan kültürel mirasın temel özelliği kuşaktan kuşağa aktarılan bilgiye dayanması ve nesillere aktarılması, somut olmayan kültürel mirasın temel prensiplerini oluşturmaktadır. Kültürel çeşitliliğin zenginliğine dayanan geçmişi, bugünü ve geleceği kültürel manada birbirine bağlanması hem sosyal hem de ekonomik bir değer” olarak görülmektedir (Ekici ve Demir, 2018; 91).

UNESCO’nun 17 Ekim 2003 tarihinde kabul edilen Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nde belirtildiği gibi, “Somut Olmayan Kültürel Miras [SOKÜM], kültürel çeşitliliğin potası ve sürdürülebilir kalkınmanın güvencesi olarak önemini göz önünde tutarak” sözleşmeyi kabul eder (Oğuz 2013: 231-232). Toplulukların, özellikle yerli toplulukların, grupların ve bazı durumlarda bireylerin somut olmayan kültürel mirasın üretimi, korunması, bakımı ve yeniden yaratılması konusunda önemli rol oynadıklarını kabul eden sözleşmeler, bu rolün kültürel çeşitliliği ve insan yaratıcılığını zenginleştirdiklerini kabul eder. (Ekici ve Fedakar 2014:41).

Toplumlarda sanat veya meslek dalında ustalaşmış kişiler, yapılan uygulama veya çalışmaların başlangıç noktasından bitiş noktasına kadar her türlü bilgi ve tecrübeye sahiptirler. Çalışma esnasında yapılan uygulamada meydana gelebilecek her türlü sorun veya problemleri çözebilecek deneyime sahip kişilerdir. İcra ettikleri sanatı çocuk yaşta icra ederek kendilerini geliştirmişlerdir.

Türkler, konutlarının en başta gelen mobilya olan halının yapılmasına büyük önem vermişlerdir. Çok eskiden her genç kız, evlendikten sonra oturacağı evi süsleyecek halıları kendi eliyle dokumak zorundaydı (Arseven, 1980: 123).Kaynaklara göre halı, Orta Asya’da yaşayan Türk sülale ve devletlerinde, sadece bir örtü veya süsleme malzemesi değil, taht örtüsü olarak da kullanılmaktaydı (Kırzioğlu, 1995: 39). Halı ve kilim dokumaları kirkitli dokumalar olarak da bilinmektedir. Kirkitli dokumalar tezgaha gerilerek takılmış çözümler telleri arasına ters ve düz olmak üzere atkı ipinin atılarak kirkit veya tarak yardımı ile sıkıştırılması sonucunda elde edilen yaygın türleridir. Kirkitli dokumalarda düğüm atılarak hav yüksekliği olan dokumalara halı, düğüm atılmadan atkı ipinin sıkıştırılması ile motif elde edilen dokumalara düz dokumalar

denilmektedir. Düz dokumalar üzerine zili, cicim, sumak gibi çeşitleri vardır. Ayrıca kilim dokuması yapılırken deseni oluşturmak için ilikli, eğri atkılı, kontürlü gibi vb dokuma teknikleri vardır (Kılıç Karatay, 2020:2520).

Bu kişilere örnek olarak dokuma zanaatçısı Hacer Oğuzhan verilebilir. Dokumacılığın içinde doğan ve annesinden öğrendiği zanaata kendini adayan ve alanında uzmanlaşarak genç nesillere aktarma çabasında olan ulusal zanaatçı örneklerindedir.

Hacer Oğuzhan 1969 yılında Kars ilinin Çıldır ilçesinde doğmuş, babasının rahatsızlığından dolayı ilkokul bitirdikten sonra eğitimi bırakarak ata mesleği olan dokumacılığı günümüze dek sürdürmüştür. Küçük yaşlardan beri kirkitli dokuma üreten Hacer Oğuzhan, geleneksel dokuma üretimi yapmanın yanında ailesine ekonomik anlamda da katkı da bulunmaktadır.

Şekil 1. Hacer Oğuzhan ve dokuduğu dokuma örnekleri (Kılıç Karatay, 2023)



Köylerinde yaşayan kızlarla birlikte 1981 yılında Muş El Sanatları merkezinde sekiz ay devam eden dokuma kursuna giderek halı ve kilim dokuma alanında bilgi ve becerisini geliştirmiştir.

Şekil 2. 1981 yılı Hacer Oğuzhan'ın Muş El Sanatları merkezinde dokuma kursunda dokuma yaparken (Hacer Oğuzhan arşivinden, 1981).



Oğuzhan, bugün il olan ve o dönemlerde Adana'ya bağlı olan Osmaniye' de kurulan Karatepe Kilim Kooperatifinde çalışmaya başlamıştır. Kooperatifte dört yıl çalışarak kilim dokuması üzerine kendini geliştirdiğini ve daha sonra 1986 yılından başlayarak 1994 yılına kadar çalıştığını belirten Hacer Oğuzhan, daha sonra evlenip çocuk sahibi olunca çalışma hayatına yaklaşık on bir yıl kadar ara verdiğini ifade etmiştir (Oğuzhan:2023). 2015 yılında yeniden çalışma hayatına dönen ve bugüne kadar ürettiği dokuma örneklerinin birçoğunun desen kompozisyonlarını kendisi tasarlamıştır. Herhangi bir desen kompozisyonu veya bilgisayar çizim eğitimi almadan tasarımlarını elle milimetrik kareli kâğıtlara çizerek tasarlamış ve daha sonra dokumalarda model olarak kullanmıştır.

Şekil 3. Adana İncirlik dokuma Sergisi (Hacer Öğuzhan arşivinden).



Annesinden öğrendiği ve ata mesleği olarak benimsediği dokuma zanaatını küçük yaşlardan beri icra ederek kendini geliştiren Hacer Öğuzhan, bugün bu sanatı yaşatma çabasını devam ettirmektedir. Beş çocuğu olup, üçü kız olan evlatlarına da bu zanaatı öğreterek gelecek nesillere aktarılması yolunda da çaba sarf ettiğini belirtmektedir (Öğuzhan:2023).

Şekil 4. 1984 yılında ODTÜ’de gerçekleşen sergide Hacer Öğuzhan dokuma yaparken (Hacer Öğuzhan arşivinden, 1984).



Dokumacılık alanında uzman olan sanatçı atölye veya kurslarda usta öğretici olarak görev yapmasının yanında, dokumaların desen tasarımını yapmakla beraber kendine ait tezgâhta kirkitli dokumacılığa devam etmektedir. Bugüne kadar sayısız dokuma ürünü dokuyan Öğuzhan dokuma öncesinde, koyunyününden dokumada kullanacağı atkı, çözgü ve desen ipliklerini elde etmektedir. Yünleri söme haline getirildikten sonra eğirme, bükme veya diğer işlemlerinin takibini yaparak, dokunacak olan ürünün boyutlarına göre kullanılacak atkı, çözgü veya desen ipinin miktarını kendisi belirlemektedir. Desen iplerinin renklendirilmesinde doğadan yararlandığı, doğal boyar madde olarak çeşitli bitkilerin yapraklarından, kökünden, meyvelerinden de yararlanmaktadır. Doğal boyar madde olarak kullandığı boyar maddelerde, annesinden öğrendiği gibi göz kararı reçetesini hazırlayarak boyama işlemini yapmakta olup, herhangi bir ölçek kullanmamaktadır. Hacer Öğuzhan Kasım 2022’de Ankara Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen Kültürel miras değerlerimizin üretilmesi ve yaşatılabilmesi için belli bilgi ve tecrübeye sahip olan Somut

Olmayan Kültürel Miras Taşıyıcısı sınavında da başarılı olarak Dokumacılık alanında Sanatçı kimliği kazanmıştır.

Dokumacılığın yanı sıra dokumalarda oluşan yırtılma, yıpranma gibi onarıma muhtaç bölümlerin onarımını da kendisi yapmaktadır. Dokumanın öncesinde, dokumanın dokunduğu süreçte ve dokumanın sonrasında yapılan işlem aşamalarında da alanında bilgi ve beceriye sahip olduğunu ifade etmektedir. Örnek olarak 1983 yılında o dönem Adana valisine ait kilimin orta kısmında meydana gelen yırtığı onardığını ve dokumanın yeniden kullanılmaya başlandığını belirtmiştir (Oğuzhan:2023).

**Şekil 4. 1983 yılında Adana valisine ait kilimin orta kısmını onarıldıktan sonraki hali
(Hacer Oğuzhan arşivinden, 1983)**



6 Şubat 2023 yılında yaşanan deprem felaketinde Osmaniye merkezde olan evinde, büyük oranda hasar olması nedeniyle köyünde yaşamaya başlayan Hacer Oğuzhan, yapılan görüşmelerde; “Hayat devam ediyor, yeni tasarımlarımla dokuma sanatını ve dokumacılığı devam ettireceğim. Çünkü sanatımla uğraşmak bana terapi gibi gelmektedir” diye belirtmektedir (Oğuzhan:2023).

2. HACER OĞUZHAN'IN BUGÜNE KADAR ÜRETTİĞİ DOKUMA ÖRNEKLERİ

Şekil 5. 1982 yılında Karatepe kilim kooperatifinde dokunan zili dokuma örneği (Hacer Öğuzhan arşivinden, 1982).



Şekil 6. 1982 yılında Karatepe kilim kooperatifinde dokunan kilim çanta dokuma örneği (Hacer Öğuzhan arşivinden, 1982).



Şekil 7. 1984 yılında Karatepe Kilim Kooperatifinde dokunmuş doğa manzaralı duvar halısı dokuması (Hacer Oğuzhan arşivinden, 1984).



Şekil 8. 1984 yılı Karatepe Kilim Kooperatifinde Noel Baba desenli kilim dokuması yaparken (Hacer Oğuzhan arşivinden, 984).



Şekil 9. 1985 yılında Karatepe'de dokunan kilim (Hacer Oğuzhan arşivinden, 1985).



Şekil 10. 1985 yılı Karatepe’de kilim kooperatifinde dokuma yaparken (Hacer Öğuzhan arşivinden, 1985).

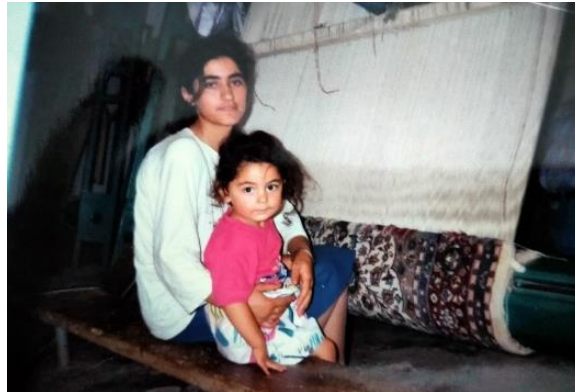


Şekil 11. 1986 Karatepe Kilim Kooperatifi Hacer Öğuzhan’ını dokuduğu kilim örneği (Öğuzhan arşivinden, 1985).



Şekil 11’deki 1986 yılında Karatepe Kilim Kooperatifinde Hacer Öğuzhan’ın dokumuş olduğu kilim örneğinde arkadaşlarının isimleri yazmaktadır. Dokuma deseninde hayat ağacı olarak belirtilen ve iç zemini dörtkenardan çerçeveleyen motif üzerinde yazılar bulunmaktadır. Yazıda arkadaşları Serpil, İzerhan, Alev isimlerini ve Karatepe Kooperatifi, Kadirli 1982-1986 yazarak onlara olan minnetini ve sevgisini ifade etmeye çalışmıştır.

Şekil 12. 1990 yılında Osmaniye Meslek Yüksek Okulunda Hereke halısı dokurken (Hacer Öğuzhan arşivinden, 1990).



Şekil 13. 1990 yılında dokunan Hereke Seccadesi (Hacer Oğuzhan arşivinden, 1990).



Şekil 14. 1990 yılında dokunan Hereke Halısı (Hacer Oğuzhan arşivinden, 1990).



Şekil 15. 2016 yılında OBEM' de dokunan kilim örneği (Hacer Oğuzhan arşivinden, 2016).



Şekil 16. 2015 yılında dokunan kilim örneği (Hacer Öğuzhan arşivinden, 2015).



Şekil 16' daki kilim dokuma örneğinin desen tasarımı Hacer Öğuzhan'a ait olup, ülkemize zorunlu göç yapan Suriye kökenli 12 yaşındaki kursiyerlerin dokuduğu bir örnektir.

Şekil 17. 2018 yılında dokunan OBEM dokunan baklava desenli kilim (Kılıç Karatay, 2023).



3. SONUÇ

Geleneksel el dokumaları bir toplumun kültürel kimliğinin oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Anadolu'da yüzyıllardır dokunan dokumalar ve bu dokumalarda görülen motif, desen ve kompozisyonları, o toplumun kültürel zenginliğini ifade etmektedir. Geleneksel el sanatlarımızdan olan el dokumacılığı, usta-çırak veya ata mesleği olarak anne veya büyüklerden deneme ve gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Düğüm bağlama, atkı atma veya çözgü atma işlemi teori bilgilerle gerçekleştirilmesi zor olup, uygulama ve gözlem ile deneyim gerektiren işlem basamaklarıdır. El dokumacılığı günümüze kadar gelmiş ata mesleklerindedir. El dokumacılığını icra eden kişiler arasında hayatının büyük bir bölümünü bu sanata adanmış ustalar, zanaatkârlar da bulunmaktadır. Çalışmaya konu olan Hacer Öğuzhan' da bunlardan biridir.

Hacer Öğuzhan dokumacılığa verdiği önemi ve bu sanatı gelecek nesillere bırakma çabası, yaptığı çalışmalardan anlaşılmaktadır. Geleneksel dokumalarımızdan kirkitli dokumalar üzerine yaptığı dokuma örnekleri ve bu örnekler içerisinde bazı dokuma örneklerinin desen modellerini kendisinin tasarlamış olması da yine sanatına olan sevgisinin ve uzmanlığının göstergesidir. Dokuduğu ürünlerde kullanılan dokuma iplerinin elde edilmesinde de özen göstermesi, kendi imkânları ile doğal boyar maddelerle renklendirmesi de yine sanatında ustalığını desteklemektedir. Yıllarını verdiği sanatta bugün Kültür ve Turizm Bakanlığında resmi olarak sanatçı kimliğini kazanması, dokumacılığın yurt içi ve yurt dışı tanıtımlarında yer alarak ülkesini temsil edebilecek olması Hacer Öğuzhan'ın sanatına duyduğu sevgiyi göstermektedir.

El dokumacılığını kendi ürettiği dokumaların yanı sıra, resmi kurumlarda görev alarak daha fazla insana öğretme çabası, dokuma sanatının öneminin anlaşılması ve nesilden nesile aktarılmasına büyük ölçüde önem katmaktadır. Yıllardır dokuma yapan ve yeni tasarımlar üreten Hacer Oğuzhan geleneksel el sanatlarımıza sahip çıkılmasında, kültür değerlerimizin korunmasında önemli bir örnektir.

KAYNAKÇA

- Ekici, Metin ve Pınar, Fedakar (2014). "Ege üniversitesi deneyimleriyle somut olmayan kültürel mirası yaşatarak koruma". *Millî Folklor Dergisi*, 100, s:50-60
- Fedakar, Pınar ve Demir, Gonca Kuzay (2018). Yaşayan insan hazineleri programının somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilirliği bağlamında değerlendirilmesi. *Milli Folklor Dergisi*, 30(120)
- Kasapoğlu Akyol, P. (2018), "Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage: experience of Turkey", *Research and Development on Social Sciences, Jagiellonian University Institute of Public Affairs*.
- Kılıç Karatay Semra (2020) "Nigde bor kılavuz köyü halı ve kilim dokuma örnekleri, *Atlas Journal International Refereed Journal On Social Sciences*, Vol:8, Issue:46
- Kırmızıoğlu G, N. (1995). *Altay'lardan Tuna Boyu'na Türk Dünyası'nda Ortak Motifler*, Ankara, 1995
- Oğuz, M. Öcal (2013) *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Sani, N. A. ve Ahmad, Y. (2017) Shifting from cultural practitionersto Intangible Cultural Heritage (ICH) inheritors: Issues, challenges and approaches in the Malaysian's Living Human Treasure System. *Safeguarding Cultural Heritage: Challenges and Approaches*, 104.

Sözlü Görüşmeler

Oğuzhan Hacer, Sözlü Görüşme, Dokuma Ustası, Osmaniye, 29.09.2023

* * * * *

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurul'undan 28.08.2023 tarih ve 2023/01-47 sayılı karar ile alınmıştır.

Katkı Oranı: Makale tek yazarlıdır.



SIYASET DÜNYASINDA GÜÇLÜ KADIN KİMLİĞİNİN BİR TEMSİLİ OLARAK ANGELA MERKEL VE CYBORG MANİFESTOSU: DAYATILAN MASKÜLEN ÖZELLİKLER VE DİRENİŞ

ANGELA MERKEL AND THE CYBORG MANIFESTO AS A REPRESENTATION OF STRONG FEMALE IDENTITY IN THE WORLD OF POLITICS: IMPOSED MASCULINE TRAITS AND RESISTANCE

 Aslı KAPROL¹

¹ Doktora Öğr., Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, aslikaprol@marun.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
06.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
19.05.2024

ÖZET

Yüzyıllardır erkek egemenliği altında şekillenen siyaset dünyasında kadın politikacıların daha sık yer almaya başlaması bazı cinsiyetçi kimlik tartışmalarını da gündeme getirmektedir. Siyasi arenada yer alarak önemli görevlerde faaliyet gösteren kadın politikacıların erkeklere ait ortak nitelikler olarak kabul gören "otoriter", "kararlı", "güçlü", "cesur" ve "duygusallıktan uzak" olmak gibi özelliklere sahip olmaları beklenmekte ve bu nitelikler başarılı siyaset ile özdeşleştirilerek yüceltilmektedir. Politik alanda geleneksel kadın kimliğine ait özellikler olarak tasdik edilen "empati", "duygusal zekâ", "esneklik", "iş birliği" gibi nitelikleri ön plana çıkarmanın "zayıflık" olarak algılanarak kadın siyasetçileri dezavantajlı bir konuma getirmesi, "fedakâr anne", "iyi eş", "namuslu kadın" gibi kültür dayatması olan kalıplara sıkıştırılmış kadın kimliğini bu kez de "Demir Leydi" benzeri söylemlerle güçlü liderde olması beklenen maskülen söylemlere mecbur bırakılmaktadır. Makalede, Donna Haraway'ın Cyborg Manifestosu adlı çalışmasında, cinsiyetin, ırkın ve diğer sınıflandırmaların ötesinde birleşen, insan ve makine arasındaki sentetik, karma bir varlık olarak tasvir ettiği Cyborg kavramı, dünyanın ikinci Demir Leydisi olarak tanımlanan, politikanın erilleşen kadın kimliğinin dünyaca ünlü örneği Alman siyasetçi Angela Merkel çerçevesinde ele alınmaktadır. Tansu Çiller, Meral Akşener, Margaret Thatcher gibi siyaset alanının kadın liderlerinin de örnek olarak yer aldığı çalışmada, Cyborg Manifestosu'nda savunulan düşünceler Merkel belgeseli (2022) kapsamında tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Angela Merkel, Maskülen Cinsiyetçi Söylem, Cyborg Manifestosu, Belgesel.

ABSTRACT

The increasing presence of women politicians in politics, shaped by male dominance for centuries, has brought various gender identity debates to the forefront. Women politicians who hold significant positions in the political arena are expected to possess qualities such as being "authoritative," "decisive," "strong," "courageous," and "unemotional," which are traditionally accepted as masculine traits. These qualities are often glorified and associated with successful politics. Conversely, attributes such as "empathy," "emotional intelligence," "flexibility," and "collaboration," which are traditionally seen as characteristics of female identity, are perceived as "weaknesses," placing women politicians at a disadvantage. This cultural imposition forces women into stereotypes such as the "devoted mother," "good wife," and "honorable woman," while compelling them to adopt the masculine rhetoric expected of strong leaders, akin to the "Iron Lady" narrative. In this article, Donna Haraway's concept of the Cyborg, described in her Cyborg Manifesto as a synthetic, hybrid entity that transcends gender, race, and other classifications, is examined in the context of Angela Merkel, the German politician who is often referred to as the world's second "Iron Lady" and a prime example of the masculinized female identity in politics. This study also considers other leading female politicians, such as Tansu Çiller, Meral Akşener, and Margaret Thatcher, and discusses the ideas advocated in the Cyborg Manifesto within the framework of the Merkel documentary (2022).

Keywords: Identity, Angela Merkel, Masculine Sexist Discourse, Cyborg Manifesto, Documentary.

Atıf

Citation

Kaprol, A. (2024). Siyaset dünyasında güçlü kadın kimliğinin bir temsili olarak angela merkel ve cyborg manifestosu: Dayatılan maskülen özellikler ve direniş. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 290-305. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1466189>



1. GİRİŞ

Yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren ataerkil sistem toplumsal düzenin içine işlemiş ve değiştirilmesi zor bir yapı meydana getirmiştir. Ataerkil sistem, bir cins olarak kadınların dezavantajlı konuma gelmesi sonucunu doğuran kültürel ve kurumsal uygulama ve düzenlemeleri işaret ederek yaygın şekilde erkek iktidarını ifade etmektedir (Erdoğan, 2013). Ataerkil sistem, kadının emeğinin yanı sıra, doğurganlığını, bedenini, cinselliğini de kontrol etmekte ve esas olarak erkeklerin çıkarını gözetmektedir. Bu sistemin çatısını oluşturan başat unsur mülkiyetin babadan oğula geçtiği, soya dayalı bir düzendir ve erkek/baba otoritesinin sürekliliği üzerine temellenmektedir. Ataerkillik, doğa ve kadına hükmetmek anlamına gelmektedir. Uygarlık da asıl tanımıyla, kadının ve doğanın üzerinde uygulanan sistemli baskının tarihidir (Zerzan, 2010). Kadınlar uzun yıllar boyunca patriarkal sistem ve kurumlar içinde toplumsallaşmışlar ve bu toplumsallaşmanın bir sonucu olarak da kaçınılmaz şekilde içselleştirdikleri bağımlılık ve acizlik duygusuyla baş etmek zorunda kalmışlardır.

Çalışmanın odak noktasını oluşturan cyborg kavramının ataerkil düzende kadının yeri ve kadın kimliğinin tarihi süreçteki temsilleriyle bağlantısını Angela Merkel örneği çerçevesinde kurduğumuz bu makalede, Postmodern feminist teorisyenlerden biri olarak tanımlanan Donna Haraway, yarı organik yarı inorganik yeni bir insan türü şeklinde tanımladığı cyborg evreniyle, gerçek dünyadan çok siber dünyaya referans vermekte ve cyborg kavramı ve siberfeminizm, sosyal ve psikolojik varoluş alanı olarak siber ortama ve varoluş araçları olarak makina ve yapay zekâyla işleyen donanımlara vurgu yapmaktadır (Akınç Tayanç, 2022). Özellikle teknoloji ve bilişim alanında peş peşe gerçekleşen gelişmeler neticesinde tüm dünyanın sosyo-ekonomik çehresinin de değişmeye başladığı gözlemlenmekte, yeni bir dünya görüşünün tohumlarının atıldığı yapay zekâ çağında, cinsiyetçi söylemlere yönelik eleştirilerin sesleri de yükselmektedir.

Kadın ve erkek arasındaki farkların tartışma konusu olması ve bu tartışmaların çoğunlukla kadınları dezavantajlı konumlarda kimlik mücadelesi vermeye mecbur bırakması tarihte birçok örnekle saptanmaktadır. Yüzyıllar boyunca erkek ve kadın aklı arasında farklılıklar olduğu öne sürülmüştür. Özellikle beyin ve kafatası ölçümleriyle büyük ün kazanmış cerrah, Paris Antropoloji Derneği'nin kurucusu Paul Broca'nın 1861 yıllarında yaptığı şu açıklama söz konusu ayrımın boyutlarını gözler önüne sermektedir:

“Unutmamalıyız ki, kadınlar ortalamada erkeklerden biraz daha az zekidir, bu abartılmaması gereken fakat yine de yadsınmayacak bir gerçek. Bu yüzden kadınların nispeten küçük beyin hacminin, onların bir yandan fiziksel, diğer yandan entelektüel düzeyde aşağı olmalarından kaynaklandığını farz edebiliriz.” (Kılınç, 2014).

Haraway gibi, postmodern bilgi görüşü yanlısı feministlere göre, ayrıcalıklı bir bilgi anlayışının olması söz konusu değildir. Her bilgi iddiası belli bir bakış açısından kaynaklandığı için mutlaka subjektiftir; görüş açısı bağlamına görelidir. Bu sebepten ötürü nesnel bilim ya da bilgiden söz edilmesi mümkün değildir. Postmodernist çevreye göre zaten feminist veya kadın gibi komple bir öznellikten de söz edilemez, çünkü öznellik her zaman bölünmüş, tekil olmayan bir kimlik kavrayışını gerekli kılar. Bu sebepten dolaydır ki, kadın, erkek veya feminist kadın öznelliği, örneğin Afrikalı lezbiyen işsiz bir kadının öznelliğini belirlemekte son derece eksik kalır. Özetle dile getirmek gerekirse, kadın-erkek aklı ayrımı çok yetersiz ve kabadır. Postmodern anlayışta, aklın yalnızca cinsiyetinin değil, milleti, dini, ırkı, sınıfı, rengi gibi çeşitli farklılaşmaları olduğundan, sadece feministlere ya da kadınlara özgü bir epistemik ayrıcalıktan söz edilemez (Haraway, 1991).

Donna Haraway, günümüzde kutsal sayılabilecek kadar kültürümüze yerleşmiş, tartışmasız olarak ebedi ve ezeli olduğu kabulüyle toplumsal rol ve modellere yansımalarının eleştirisini içeren *Cyborg Manifestosu* adlı çalışmada, dini, ırksal ve etnik kimlik üzerinden şekillenen kimlik politikaları kadar mutlak bir kadın kimliği üzerinden yürütülen feminizmi de tartışmaya açmaktadır (Haraway 2006). Materyalizm, sosyalizm ve feminizme inanan ironik bir politik mit kurgulamak maksadıyla yazdığı makalesini “Tanrıça olmaktansa cyborg olmayı yeğlerim,” sözleriyle sonlandıran Haraway’e göre kadın kimliği biyolojik cinsiyetin ötesinde, kültürel, sosyal ve politik etkileşimlerin bir ürünüdür. Bu çalışma, Haraway’in, zihin-beden, evrensellik-biriciklik, doğa-kültür, özne-nesne, devamlılık-değişim, kadın-erkek, olgu-kurgu, mekanik-organik, özgür irade-belirlenmişlik gibi türlü karşıtlıkları geçersiz kılarken her türlü yapısal ve bütünsel hükmü yerle bir eden potansiyeli, öncelikle kadın olmak üzere, birçok tanımlanmış ve bundan dolayı da denetlenip, kontrol altında tutulabilir kimliği yok ederek yeni bir hür politikanın gelişmesine yol açan düşüncelerinin Merkel belgeseli çerçevesinde incelenmesini içermektedir. Almanya’da 16 sene süren Başbakanlık görevi boyunca verdiği kararlar ve söylem dili ile Margaret Thatcher’dan sonra dünyanın ikinci Demir Leydisi olarak anılan Angela Merkel’in, erkek egemenliğinin hâkim olduğu siyaset dünyasındaki duruşu, cinsiyetçi kimlik söylemleri ve Haraway’in *Cyborg Manifestosu*’ndaki düşünceleri kapsamında analiz edilmektedir. Bu çalışma şu soru etrafında şekillenmektedir: Siyaset dünyasındaki erkek egemenliği, zorunlu olarak kadın siyasetçileri maskülen söylem geliştirmek zorunda mı bırakmaktadır? Çalışma, empati kurmak, ağlamak gibi eylemlerin, duygusallık olarak yaftalanarak kadına atfedilmek suretiyle siyasi arenada dışlanması sorununu Merkel belgeseli kapsamında tartışmaktadır.

Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde kadın-erkek karşıtlığı çerçevesinde ilerleyen cinsiyetçi söylemlerin toplumsal etkilerine değinilmektedir.

İkinci bölümde, Donna Haraway’in, ırksal, dini ve etnik kimlik üzerinden çeşitlenen kimlik politikalarını, sabit ve mutlak bir kadın kimliği üzerinden ilerleyen feminizmi radikal bir şekilde eleştirdiği *Cyborg Manifestosu* başlıkla çalışmasının ayrıntılı açıklaması yapılmaktadır.

Üçüncü bölüm, çalışmada örnek olarak yer alan belgesel türü hakkında bilgi verilmektedir. Özellikle belgeselin olanakları ve sınırlarına değinilmekte, belgesel türüne etkileyici özellik kazandıran ‘gerçeklik ’konusuna açıklama getirilmektedir.

Dördüncü bölüm, Merkel belgeselinin (2022) analizini içermektedir. Analizde Angela Merkel’in kendi sözlerine, yakın çevresi ve dünya liderlerinin Merkel hakkındaki görüşlerine, Merkel’in katıldığı programlardan kesitlere ve Bakanlık yemini ettiği törendeki ve siyasi kariyerini sonlandırmasına yönelik gerçekleştirilen veda töreninden görüntülerin yorumlarına yer verilmektedir.

Çalışmanın hipotezini; “politik alanda geleneksel kadın kimliğine ait özellikler olarak tasdik edilen ‘empati’, ‘duygusal zekâ’, ‘esneklik’, ‘iş birliği ’gibi nitelikleri ön plana çıkarmanın ‘zayıflık ’olarak algılanarak kadın siyasetçileri dezavantajlı bir konuma getirmesi, kültür dayatması olan kalıplara sıkıştırılmış kadın kimliğini bu kez de ‘Demir Leydi ’benzeri söylemlerle güçlü liderde olması beklenen maskülen söylemlere mecbur bırakmaktadır ” oluşturmaktadır. Çalışmanın tartışmaya açtığı soru ise şudur: “Siyasette lider konumundaki kadın siyasetçiler, politik alanda başarılı olmak için maskülen özellikler taşımak zorunda mı kalıyorlar?” Çalışmada, araştırma yöntemi olarak veri analizi ve literatür araştırma yöntemlerinden yararlanılmakta, bulgular ise, cinsiyetçi kimlik politikaları ve Donna Haraway’in

Cyborg Manifestosu çalışmasında öne sürdüğü düşünceler çerçevesinde, beden dili okuma, söylem analizi ve göstergebilim yöntemleriyle değerlendirilmektedir. Çalışma, politika alanındaki kadın liderlerin başarılı olabilmek için maskülen özellikler göstermek zorunda kalmalarını, Donna Haraway'ın *Cyborg Manifestosu* adlı çalışmasında öne sürdüğü türden bir melezleşmeyle bağlantılı olarak, siyaset arenasında egemen erkek söyleminin kadın siyasetçiler üzerindeki etkilerine dikkat çekerek kadın kimliği konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

2. MASKÜLEN CİNSİYETÇİ SÖYLEM VE KADIN KİMLİĞİ

Kadın nedir? Kadim kültürlerin, semavi dinlerin, siyasetin, antik ve modern felsefenin, batıl düşüncelerin, özetle yaşama yön veren her uygulama ve inancın tanımlayıp dayattığı "kadınlık" temsilleri tarih boyunca hep var oldu. Tanrının yasalarına karşı gelerek insanlığın atalarını zehirleyen iblisten, dünyaya güzellik ve bereket getiren bir tanrıçaya, ilk günahın mesuliyetini taşımaya yazgılı bir günahkâr cadıdan, "cennetin asil yüzü" tasvirine kadar geniş bir kategoride çeşitlenen ve çoğunlukla da kendi aralarında çelişen bu temsiller yalnızca dimağlarda kurgulanarak kabul ettirilmeye zorlanmış değillerdi. Her bir temsil, içinde köklendiği toplumsal ve tarihsel koşulların birer neticesi, aynı zamanda o koşullardan etkilenecek onları etkileme yeteneğine de sahip olan egemen söylemlerin sonuçlarıydı (Gazioğlu, 2013).

Beauvoir "İkinci Cins (1949) " adlı eserinde biyolojik durumlarından dolayı kadınların hep ikincil sayılarak bu durumun aleyhlerine kullanılmasını eleştirmektedir. Kadının biyolojisinin kader olmadığını; ne var ki, erkeklerin kadınların adet görmeleri, kaslarının erkeklere göre daha güçsüz oluşu, doğurganlığı gibi biyolojik farklılıkları ileri sürmelerini tartışmaya açarak, kadına edilgen bir varlık rolünün erkekler zoruyla kabul ettirilmesi neticesinde kadının kendini "öteki" olarak görmek zorunda bırakıldığını vurgulamaktadır. Beauvoir, kadın ve erkeklerin fiziksel güçleri arasındaki bu eşitsizliğin kadını erkeğe bağımlı kılarken, erkeğe daha fazla bireysellik ve özgürlük sağladığını savunmaktadır (Beauvoir 1949, 49-50). Mitleri ve olguları, biyolojik verileri, tarihsel materyalizm ve psikanalizim çerçevesindeki görüşleri, antropoloji, tarihsel ve edebî bakış açılarını irdeleyerek, erkeğe nazaran kadının ikincilik rolünün, başka bir ifadeyle 'öteki' konumunda oluşunun nedenlerini sorgulamaya açan Simone de Beauvoir, bu görüşlerin eksikliklerini göstermeye çalışmıştır. Beauvoir'e göre, her bir bakış açısı kadını 'öteki' şeklinde tanımlıyor olsa da kadının erkekten daha aşağı düzeyde olduğunu ispatlayan tek bir kanıt yoktur. Bedensel farklılıklar hiçbir erkeğe ayrıcalık sağlamaz (Beauvoir 1993, 143).

"Kaya gibi sağlam ol", "hanım evladı olma", "önemli biri ol", "onlara gününü göster", ifadelerinin erkekliği niteleyen önemli söylemler olduğunu ortaya koyan Psikolog Brannon (1976) da erkekliğin aynı zamanda bir iktidar mücadelesi olduğunu altını çizmektedir. Rekabet etmek, korku ve öfke yaymak, mücadele etmek amacıyla riski göğüslemek erkekliği beslemekte ve bunun sonucunda da erkekliğin iktidarı kuvvetlenmektedir. Bu erkeklik, diğer erkeklerin de tutumlarını şekillendirmekte, "böyle davranmazsan olmaz" sınırlamaları ile erkeklerin davranışlarına kurallar getirmek suretiyle hareketlerini çerçevelemektedir. Kadın faktörü erkeklik tanımlamasında belirleyici faktörlerin başında gelmekte; tahakküm altına alma, otorite ve güç gibi unsurlar erkeklik tanımının içinden çıkarak "kadın gibi olmama" üzerinden de kendine vurgu yapmaktadır (Kimmel, 2013, 95-96).

Donna Haraway, tekno-bilim ve feminist teori konularında çeşitli üniversitelerde dersler vermekte, toplumsal cinsiyet ve onun yol açtığı cinsiyet ayrımcılığının varlığının kabul edilmesinin ötesine geçerek, bu ayrımcılığın neden hep kadın aleyhine olduğunu

sorgulamaktadır. Haraway'e göre, 'dişi'yi, kadınları doğal olarak birbiriyle ilişkilendiren bir terim olarak öne çıkarmanın bir anlamı yoktur. 'Dişi olmak' toplumsal cinsiyet, sınıf ya da ırk bilinci, sömürgeciliğin, patriyarkanın ve kapitalizmin çelişkili toplumsal gerçekliklerinin bize yaşattığı korkunç tarihsel deneyimlerin kazanımlarıdır ve bu tanım kendi başına son derece kompleks bir kategoridir (Haraway 2006).

Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet ayrımcılığı sadece kavram olarak ele alındığında herhangi bir cinsiyete gönderme yapmamalarından dolayı nötr kelimelerdir. Bell Hooks gibi bazı feministler 'ataerkil baskı' gibi tanımlar yerine 'cinsiyetçilik' ifadesini kullanmayı tercih ederek bu ifadenin "Erkeklerin düşman olduğunu belirtmeyen bir tanım" olduğunu vurgulamışlardır (Hooks 2002). Cinsiyetçilik kelimesi ile bu ayrımcılığı kimin yaptığının bir önemini olmadığını belirterek, yalnızca kadına yapılan haksızlıklara değil, her türlü cinsiyetçiliğe karşı durulacağını ileri sürmektedirler. Bu kavram hem kadının hem erkeğin cinsiyet ayrımıyla karşı karşıya kalabileceğini ve bunun engellenmesi gerektiğini anlatmayı amaçlamaktadır. Ancak bazı feministlerin bu iyimser ve 'düşünceli' görüşlerine karşın bu ayrımcılığın çoğunlukla kadın aleyhine olduğu saptanmaktadır (Haraway 2006).

Toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin zeminini soruşturmak için öncelikle kültür olgusunun yeni baştan çözümlenmesinin gerektiğini ileri süren Chodorow'a göre (1974, 66), erkekler biyolojik anneliğin haricinde kadınlar tarafından sürdürülen kültürel ve toplumsal rolleri üstlenmedikçe yani ebeveynlik organizasyonunun simetrik niteliğe geçişi söz konusu olmadıkça, cinsiyetçi sosyo-kültürel yapının varlığı ve cinsiyet hiyerarşisi devam edecek ve bundan dolayı da ikili toplumsallaşma aşamasında kadının uğradığı ayrımcılık ve baskı düzenekleri bireyler arası ilişkiler ve toplumsal kurumlar aşamasında her gün yeniden üretilen cinsiyetlendirilmiş kişilikleri meydana getirmeyi sürdürecektir (Aktaş 2013).

Haraway'e göre, idaresini kadınların üstlendiği hanelerin ortaya çıkması, cinsellik, ırk ya da sınıfın işleviyle bağlantılıdır; ancak bu durumun gün geçtikçe yaygın hale gelmesi, birçok konuda kadınların güç birliği yapmalarına uygun bir temel oluşturacaktır. Kadınların gündelik yaşantılarını kısmen mecburi annelik statülerinin bir işlevi olarak sürdürmek durumunda olmaları yeni bir şey olmasa da her geçen gün daha fazla savaşa temellenen ekonomiyle birleşme yeni bir olgudur (Haraway 2006). Masumiyet ve bundan kaynaklı denebilecek olan 'kurbanlık'ta ısrarcı olmanın kadınların davasını yeterince tahrip ettiğini vurgulayan Haraway, cyborg feministlerin, artık doğal bir birlik matrisi istemediğini ve hiçbir kurgunun/yapının bütün olmadığını savunmak durumunda olduklarını öne sürmektedir.

3. CYBORG MANİFESTOSU

Donna Haraway, "Tanrıça olmaktansa cyborg olmayı yeğlerim," sözleriyle cyborg metaforunu sosyalist-feminizm, teknoloji ve bilim arasındaki ilişkiyi tartışmakta kullanmış, sosyalizm, feminizm ve materyalizme inanan ironik bir siyasal mit kurmak maksadıyla yazdığı, günümüzde sarsılmaz bir inançla kabullenilmiş, ezeli ve ebedi olduğu illüzyonunun yaşandığı toplumsal rol ve modelleri kritize ettiği *Cyborg Manifestosu* metninde etnik, ırksal veya dini kimlik üzerinden şekillenen kimlik politikalarını hükümsüz kıldığı gibi, mutlak ve sabit bir kadın kimliği üzerinden ilerleyen bir feminizmi de, radikal bir şekilde eleştirmektedir (Haraway 2006).

Erkekler ve kadınlar arasındaki biyolojik ayrılıklar cinsiyet; toplumun bu farklılıkları bir toplumsal sisteme oturtarak yaptığı şey ise toplumsal cinsiyet olarak tanımlanmaktadır. Doğuştan gelen erkek ve kadın cinsiyeti ile ilgili özellikler zamanla içinde yaşanılan toplumun kültürü tarafından yorumlanmak suretiyle yapılandırılmakta ve toplumun erkek ve kadından

beklentileri de bu duruma göre şekillenmektedir. Kadınlık deneyiminin kadına, sonradan dayatılan bir özellik olması neticesinde kadının doğal gerçekliği kendini kültürel bir gerçekliğe bırakmakta, kadın ve kadınlık da toplum tarafından kurgulanmaktadır. Toplumsal cinsiyet kültürel ve toplumsal bir kurgudur ve tekrarlanan performanslarla inşa edilir (Butler 2008). Kadınların değersizleştirilme ve ezilmesine sebep olan bu tasarımın toplumsal ve siyasal bir kurgu olduğunu vurgulayan Haraway, bunun yol açtığı adaletsizlikle ancak olasılıkların farkında olan bir bilincin ve gelişmiş bir hayal gücüne sahip kavrayışın baş edebileceğini öne sürmektedir. Haraway, canlı toplumsal ilişkiler, toplumsal gerçeklik ve önemli bir siyasal kurgu olan cyborg imgesinin, dünyayı değiştirebilecek güce sahip her an kontrolden çıkabilecek ve sisteme başkaldırabilecek potansiyele sahip kurgu olduğunu da öne sürmektedir. Bu değişimi yaratacak olan da tıpkı cyborg gibi, 'baba'sının zincirlerinden serbest kalacak olan kadındır. 20. yüzyılın son döneminde cyborg, kadınların üzerindeki toplumsal baskının devamlılığını sağlayan ve ataerkil toplumsal uygulamalar aracılığıyla kadına türlü sınırlandırmalar getiren sistemi değiştirmeyi başarma potansiyeli olan bir metafordur (Haraway 2006).

Cyborg'un Batılı anlamıyla bir köken öyküsü olmadığını, Batı'nın bilim ve siyaset geleneklerinde benliğin başka benliklerin yansımalarından yeniden üretilmesi geleneği, ırkçı, erkek-egemen kapitalizm geleneği, ilerleme geleneği, organizma ile makine arasındaki ilişki, hep bir sınır mücadelesi şeklinde oluştuğunu ileri süren Haraway, sınırların karışmasını mutlulukla karşılamakta ve bu sınırların oluşturulmasına yönelik sorumluluklar almaktadır. Ödipal-öncesi sembiyozla, biseksüellikle, yabancılaşmamış emekle veya bütün yetilerine, parçalarından daha üst düzeyde bir birlik oluşturacak şekilde sahip çıkılan organik bütünlüğe ulaşmaya giden başka ayartıcı modellerle herhangi bir alıp veremediği olmayan cyborg, toplumsal cinsiyet sonrası (post-gender) dünyanın yarattığıdır. Dolayısıyla, cyborg ütopyacıdır, muhaliftir ve masumiyetle hiç ilgisi yoktur. Cyborg dünyasında geçerlilik kazanacak olan, kutupluluğu da kapsayacak şekilde parçalardan bütünlük meydana getiren hiyerarşik baskı ilişkileridir. Cyborg, organik aile formuna dayalı (ödipal tasarımsız) bir topluluk hayali kurmaz. Cyborg çamurdan yapılmamıştır, Cennet Bahçesi bilmez, dolayısıyla toza geri dönüşü de hayal edemez. Haraway "Belki de bu yüzden ben, cyborgların "düşman'a "ad vermek gibi manik bir baskıyla nükleer toza geri dönme kıyametinin hakkından gelip gelemeyeceğini görmek istiyorum. "demektedir. Cyborglar saygınlığa tapmazlar; hafızalarında bir kozmos yoktur. Ayrıca, birleşik cephe politikasına (tabii öncü partisiz şekline) doğal bir eğilimleri olsa da bütüncülükten (holizm) hem uzak dururlar hem de temas kurmaya ihtiyaç duyarlar; Cyborgların esas meselesi, patriyarkal kapitalizmin ve militarizmin gayri-meşru evlatları olmalarıdır. Haraway, dünya çapında zorbalığın artmasına karşı direnmeye gayret eden insanların birlik olma ihtiyaçlarının bugüne dek asla olmadığı kadar ciddi bir hal aldığını önemle vurgulamaktadır.

Cyborg Manifestosu metninde, cyborg dünyasının, bir kontrol ağının gezegene nihai olarak dayatılması hakkında, savunma adına sürdürülen bir Yıldız Savaşları kıyametinde somutlaşmış nihai soyutlamalar hakkında, eril bir savaş orijinde kadın bedeninin nihai olarak işgal edilmesi hakkında olduğunu öne süren Haraway, bir başka perspektiften bakıldığında da cyborg dünyasının, insanların sürekli bölünmüş kimlikler taşımaktan ve çatışmalı konumlarda durmaktan korkmadıkları, hayvanlar ve makinelerle akraba olmaktan çekinmedikleri canlı bedensel ve toplumsal gerçekliklerle ilgili olabileceğini vurgulamaktadır. Siyasal mücadelenin bu iki alana aynı anda iki perspektiften birden bakmak demek olduğunu ifade eden Haraway cyborg imgesi ile kurduğu toplumsal ütopyasını şu sözlerle aktarmaktadır:

...’’teknolojik kıyametin araçlarını en yoğun haliyle somutlaştırıp dışarı püskürtten laboratuvarları gerçekçi bir şekilde dönüştürmeye kararlı, gerekse cadıları, ihtiyarları, mühendisleri, sapkınları, Hıristiyanları, anneleri ve Leninistleri devleti silahsızlandırmayı başaracak denli uzun bir süre fiilen bir arada tutabilecek bir siyasal form inşa etmeyi hedefleyen bir tür cyborg toplumu olarak tahayyül etmeyi seviyorum ’’(Haraway 2006).

4. BELGESEL TÜRDE GERÇEKLIK SÖYLEMİNİN GÜCÜ

RTÜK kültür programları kategorisinde yer verdiği belgesel türünü “Materyalini ve konusunu doğadan ve gerçek olaylardan alan, olayı ya kendi doğal çevresi ve akışı içinde ya da buna en yakın şekilde sonradan oluşturulmuş düzenlemeler içinde belirlenmiş yerlerde işlenen, sıklıkla bilime dayalı belli kategorilerle tespit edilen durumun izleyiciye sunulduğu program türü” olarak tanımlar. Belgesel, bizimle diğer insanlar, doğa ve dünya arasında ekran aracılığıyla bağ kuran, insanları ve dünyayı bizim göremeyeceğimiz yönleriyle görüp, tanımamıza, değerlendirmemize ve yorumlamamıza imkân tanıyan bir türdür. Belgesel sadece şimdiki araştırmakla sınırlı değildir, geçmişi de yorumlar, hatta geleceğe dair öngörüler sunar; bu anlamda dünyaya doğrudan müdahale eden bir program türüdür (Mutlu 1995).

Belgesel yapımlarda kurmaca ile gerçekliğin dansını, gerçek yaşamın dokunaklı ve heyecan yaratan etkisinin kurgu işlemleriyle artırılması ve izleyicide maksimum düzeyde duygu patlaması yaratması olarak betimlemek hiç de yanlış bir saptama olmaz. Televizyon modern mitler oluşturmadaki bir açıdan ‘eşsiz ’gücünü gerçekliğinden almaktadır. Televizyon ister kurmaca ister gerçek(olgusal) malzemeyi işlesin, topluma inandıracağı bir gerçeklik duygusu taşıma kapasitesi nedeniyle ‘gerçekçi ’bir araçtır. Bu, ampirik gerçekliğin “aslına sadık olma ” tarzında değil, bir gerçeklik duygusu kurma anlamında bir gerçekliktir (Fiske 1989, 21). ‘Belgesel’ şüphesiz bu duygunun kolaylıkla kurulabildiği televizyon türlerinden biridir (Mutlu 1987). Belgesel türleri toplumsal içerikli belgeseller ve olay ve süreç belgeselleri olarak kategorilere ayrıldığı gibi bu türler de kendi aralarında; Tarih Belgeselleri, Haber Belgeselleri, Araştırma Belgeselleri, Gezi Belgeselleri, Toplumsal Belgeseller, Propaganda Belgeselleri, Derleme Belgeseller, Arkeoloji Belgeselleri, Bilimsel Belgeseller, Spor Belgeselleri ve Belgesel Sinema olarak dallara ayrılırlar.

Dünya Belgesel Birliği, 1948 yılında, belgesel filmi şu şekilde tanımlar: “Ya olgusal çekimle ya da aslına sadık olarak yeniden-kurulmak suretiyle yorumlanan gerçekliğin herhangi bir yönünü, akla ya da duygulara hitap edecek şekilde film üzerine kaydetme yöntemlerinin tümü, belgesel filmidir. ”Gerçeğe sadık olmak belgeselin ayırt edici özelliği olmakla birlikte, belgeselde kameranın olayın gelişiminin her anını gözlemlemekte bulunmasının imkansızlığı, çekim ekibinin doğallığı etkilemedeki rolü, kamera konumu ve hareketinin öznel bir bakış içermesi gibi durumların da varlığı da göz önünde bulundurularak belgeseli şu şekilde tanımlamak doğru olacaktır: Belgesel, tüm bu koşullar çerçevesinde elde edilen verileri anlamlı bir yapının içinde kullanarak ve olayları gerçekleştikleri zaman ve mekânda kaydederek gerçekliğin yeniden kurulmasıdır. Amacı izleyenleri bilgilendirmek ya da güdülemek olabilir (Akt. Hoffer, Musburger ve Nelson 1985, 181-182).

Tasarımsal olarak gerçekleşen bir yeniden kurma süreci, belgesel film yapımcısının belli bir anlatım özgürlüğüne sahip olması anlamını taşımaktadır. Ancak belgeselcinin anlatımdaki bu özgürlüğü verili malzemenin özgüllüğüyle sınırlıdır. Bu yüzden o tam bir mozaikçi gibidir (Rabiger 1987, 170). Elindeki malzemeyi olduğu gibi filme aktarmasına engel olan maddi kısıtlamalar gerçekliğin belli bir bakış açısıyla yeniden şekillendirilmesi anlamına gelmektedir.

Bu yaklaşım gerçekliğin olduğu gibi saptanmasından ileri gidip, gerçekliğe yeni bir boyut katmaktadır. İlk kez belgesel deyimini 1926'da New York Sun gazetesinde yayınlanan bir eleştiri yazısında kullanan John Grierson, belgeselin gerçek anlamının aktüalitenin yaratıcı bir şekilde işlenmesidir düşüncesini kabul etmesiyle, olguların kendi başlarına konuşabilmeleri fikri geçersizleşirken, yaratıcı etkinlikte bulunan belgesel yapımcısının öznel bakış açısı önem kazanmıştır. Belgesel filmde film yapımcısının kontrolünde olgusal yapı parçalara ayrılıp yeniden kurulmak suretiyle öznel bir anlam inşası mümkün hale gelmiştir.

Günümüzde belgeselin tanımıyla ilgili olarak yapılan tartışmaların merkezinde belgeselin yapım yöntemleri olmuş, belgesel bir biçim mi? Tür mü? Anlam mı? Yoksa gerçekliğin filme alınması mı? olduğu konusunda sınırlar belirlenememiştir. Bir filmin belgesel olarak nitelendirilebilmesi için üç temel yaklaşım bulunmaktadır: Gerçeği açıklama, gerçeği yeniden kurma ve gerçeği soruşturma. Gerçeği açıklama, dünyayı en yalın haliyle göstermeyi hedef alan bir gelenektir. Sıklıkla kurmacada görülen bir gerçeklik anlayışı olan gerçeği yeniden kurma, gerçekle doğrudan kurulan ilişkiyi bir tarafa bırakıp gerçek hayatın gerçekçi bir benzerini yansıtmayı hedeflemektedir. Gerçeği soruşturma ise, görünen gerçeğin altında yatan, ulaşılmak istenen gerçeğin aslının araştırılmasıdır (Adalı 1986).

5. CYBORG DÜŞÜNCESİNİN SİYASET DÜNYASINDAKİ VAROLUŞU: ANGELA MERKEL

Siyaset öngördüklerinin bir gereği olarak erkeklikle özdeşleştirilmiştir. Bazı tanımlamalara göre, siyaset içerisinde otorite kurma, kavga ve iktidar mücadelesi gibi öğeleri barındırmaktadır (Taşdemir 2011, 155). Erkeklik hakkındaki tanımlara bakıldığında benzer kavramlara erkeklik kullanımı içinde de rastlanmaktadır. Erkekliğin, sadece bugün değil, geçmiş dönemlerde de siyaset ile özdeşleştirilmesi ve siyasal alanda erkeliğin bu şekildeki konumlandırılarak kullanımı zamanla toplumsal iletişimde de aşınmalar meydana getirmektedir. Demokratik hayatın vazgeçilmez koşulu olan toplumsal yaşama eşit katılımın önlenmesi, kadınların siyasi hayattan uzaklaştırılması, toplumsal yaşama dair verilecek kararlarda ortak söz hakkına mâni olunması gibi faktörler neticesinde demokratik hayatta yıpranmalar meydana gelmektedir. Toplumsal uzlaşadaki bu ayrılık, çözümlere ve kırılğanlıklara yol açabildiği gibi farklı özelliklerde, farklı cinsiyetlerde, fikirlerde olan kesimlerin toplumsal yaşam alanlarından dışlanarak izole edilmelerine neden olabilmektedir (Memiş-2017).

Erkeklerin hem sayı hem güç olarak siyasette hakimiyet kurdukları için politika kurallarının erkekler tarafından belirlendiği öne sürülerek bu normların erkekler arası ilişkiler örüntüsüne ve erkeklerin yaşam tarzına uygun olduğu için kadınları kabul etmediğini hatta dışladığı belirtilmektedir (Tekeli 1991, 121). Politikanın eril yapısı, kadınların siyasete katılmalarını sınırlandıran başlıca engeller arasında yer almaktadır. Kuralları erkeklerin belirlediği ve bu özelliği sebebiyle kadınları dışarıda bırakan eril bir alan olan politika, erkek norm ve değerlerine hatta çoğu durumda erkeklerin yaşam tarzlarına uygun şekilde düzenlenmektedir (Shvedova 2005). Toplumsal cinsiyet rolleri, erkekleri, 'rekabet etme' 'güçlü olma', 'para kazanma' ve 'gibi edim ve değerlere yönlendirmekte ve bu değerler aracılığıyla erkekler siyaset alanını şekillendirmektedir (Sancar-Üşür 2000). Genellikle siyaset, dayanışmayla anlaşmaya varma olarak değil, 'kaybedenler ve kazananlar' düşüncesine dayanan rekabet ve mücadele olarak kavramsallaştırılmaktadır (Shvedova 2005). Herkesin kazandığı bir oyun olarak görülmeyen siyasette, özveri, anlayış, yardım, gibi değerler yerine boyun eğdirme, güç ve iktidar, erkek egemen siyasetin hâkim değerleridir. Toplumsal cinsiyet rollerinin, 'kendinden başka insanların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme' ve 'yaşamı süresince kendisinden çok ailesini ve çocuklarını düşünmeye' yönlendirdiği kadınlar bu değerlere yabancılaşmaktadırlar (Sancar-Üşür 2000).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de siyasal hayatın kuralları ve başarılı olmanın şartları, erkek değer ve normlarına göre şekillenmiştir. Kadınlar, bu biçimde kurulan bir arenada siyaset yapmayı ya bu sebeplerden dolayı reddetmekte ya da varlık gösterebilmek uğruna eril siyaset yapma tarzını özümseyerek benimsemektedirler. Bu durum, siyasette çok az sayıda kadının yer almasına yol açmaktadır.

Türkiye ve dünya siyaset arenasında aldıkları kararlar ve sert, kararlı tutumlarıyla politikaya damga vurmaya başaran Tansu Çiller, Meral Akşener ve Margaret Thatcher’in söylemleri değerlendirildiğinde ortak örüntülere rastlanmaktadır. Örneğin Türkiye siyaset tarihinin ilk ve tek kadın başbakanı Tansu Çiller, Siyaset Meydanı adlı televizyon programında Mesut Yılmaz ile olan tartışmasında kendine güvenli, maskülen tavırlarıyla dikkat çekmekte, kelime seçimi ve vurgulamadaki sert, kararlı tutumları ve suçlamalar karşısındaki soğukkanlı tavırları ile eril-dişi ayrımını silikleştirmektedir (ATV 1996). “Meral Akşener Kürsüden Kurşunları Fırlattı” başlığıyla sosyal medyada yer alan videoda partisinin grup toplantısında erkek üyeler karşısında konuşma yaparken gördüğümüz İYİ Parti Genel Başkanı Meral Akşener’in de coşkulu, meydan okur tavırları dikkat çekmektedir. Akşener’in korkusuz bir lider algısı yarattığı, ses tonunun ve beden dilinin konuşmasının içeriğini desteklediği görülmektedir (Oda TV 2023).

Radikal politikaları ve uzlaşmaz yaklaşımıyla dünyada “Demir Leydi” olarak tanınan, Birleşik Krallık’ta en uzun süre başbakanlık yapan, ülkenin ilk kadın başbakanı Margaret Thatcher, ilk bakanlık deneyimi sırasında uyguladığı kesintiler neticesinde, 7 ila 11 yaşındaki çocuklara ücretsiz süt dağıtılması uygulamasını sonlandırmış ve medya tarafından "süt hırsızı" olarak nitelendirilmiştir. Thatcher’in Demir Leydi benzetmesini almasına yol açan söylemlerinden örnekler şu şekildedir:

"Bakanlarımın ne kadar konuştuğu önemli değil, yeter ki dediğimi yapsınlar." (1980)

"Eviniz, yapacak daha iyi bir şeyiniz olmadığında gittiğiniz yerdir." (Mayıs 1991, kabineden ayrılışından altı ay sonra)

"Oylar olgun erik gibi ağaçtan düşmez; mücadele etmek gerekir." (1979 genel seçimleri öncesinde Muhafazakâr Parti adayları ile özel toplantıdaki konuşması)

"Politikada bir şey söylenmesini istiyorsanız erkeğe, yapılmasını istiyorsanız kadına başvurun." (1982’deki konuşması)

"Olayların merkezinde olmayı seviyorum." (1984 röportajı)

"Tarihsel olarak 'Thatcherizm' iltifat olarak görülecektir." (1985’teki konuşmasından) (BBC Türkçe 2013).

5.1. Angela Merkel Hakkında

17 Temmuz 1954 tarihinde Hamburg’da dünyaya gelen Angela Merkel, Doğu Almanya’daki komünist rejimin etkisi altında büyümesi sonucunda Almanya üzerinden Doğu ve Batı kutupları arasındaki rekabeti ve bu çekişmenin neticelerini yakından gözlemlene olanağı bulmuştur. Matematikteki başarılarından dolayı ödüllendirilen parlak bir öğrenciliğin ardından Templin’de devam ettiği eğitimini 1973-78 arası Leipzig Üniversitesi’nde fizik öğrenimiyle de sürdürmüştür. 1978 ile 1990 yılları arasında Berlin-Adlershof Bilimler Akademisi Fizik Kimya Merkez Enstitüsü’nde öğrenim gören ve doktorasını Kuantum Kimyası üzerine yapan Merkel, bu alanda birçok makale yayınlamıştır. Doğu Almanya’da geçirdiği zamanın gençlik ve yetişkinlik yıllarını temelden biçimlendirdiğini ifade eden Merkel, Berlin Duvarı’nın oluşturduğu negatif sosyo-

ekonomik etkenlerin “ilk siyasi anılarını” oluşturduğu da dile getirmektedir. Sosyalist bir papaz olan babası nedeniyle özel yaşamında çoğunlukla siyasi hadiselerin çevresinde yer aldığını söyleyen Merkel, babasının mesleğiyle koşut olarak kendisine yönlendirilen dindar olup olmadığına dair soruları ise “babamın papaz olması beni daha dindar birisi yapmadı ancak ahlaki değerlerimi belirledi” şeklinde cevaplamaktadır (Dokuz Eylül 2023).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında iki devletli bir yapıya sahip olan Almanya, Soğuk Savaş dönemi süresince 1961 yılında inşa edilen Berlin Duvarı'nın şekillendirdiği gergin ve sert atmosferin etkisinde kalmıştır. Soğuk Savaş'ın sonlanmasıyla birlikte Almanya'nın birleşmesinin ardından gelen dönemde görev yapan Şansölyelerin temel endişeleri, güç kullanımı hususundaki duyarlılık, insan hakları ve demokrasi vurgusunun istikrar temelinde şekillenmiştir. Belki de bu önermenin en iyi karşılığı bir lider olarak Şansölye Angela Merkel tarafından dile getirilmektedir. Siyaset dünyasının en güçlü kadın figürlerinden biri olarak anılan Merkel, Soğuk Savaş'ın sert atmosferinde şekillenen karakteri ile diğer liderlerden farklılaşmaktadır. İktidarı boyunca ekonomik düzeni sağlamayı başat hedef olarak belirleyen, sosyal politikalara öncelik veren Merkel, Almanya'nın dış ilişkilerini de karakterine uygun biçimde geliştirmiştir. Avrupa Birliği üyesi ülkeler kadar diğer ülkelerle de istikrarlı ve dengeleyici ilişkiler kurmaya gayret etmiş, kendisine yönelik eleştirileri dikkate alarak sürdürdüğü görevinde yanlış gördüğü konuları da eleştirmekten kaçınmayan bir lider olmuştur. Gençlik döneminden itibaren bilim insanı kimliğini sabırlı ve soğukkanlı yapısıyla bütünleştiren Merkel, siyaset arenasında edindiği deneyimlerle Şansölye konumuna gelmeyi başarmıştır (Akın 2020). Avrupa ülkeleri arasında en uzun süre görevde kalmayı başaran liderlerden biri olan, 2021'de 16 yıl süren 'Ebedi Şansölye' olarak anıldığı başbakanlık görevinden kendi isteği ile ayrılan Angela Merkel'in aldığı kararlarla, Avrupa ülkelerinde yaşayan insanların hayatlarına, o ülkelerin siyasetçilerinden bile daha fazla etkisi olduğu öne sürülmektedir. İstikrar ile özdeşleşen Merkel'in adı çoğunluk için sağduyu, öngörülebilirlik, ciddiyet, uzlaşma, ağırbaşlılık, soğukkanlılık, mütevazılık anlamlarıyla özdeşleşirken, kimileri için ise, statükoculuk, duygusuzluk, içtensizlik, hantallık, kemer sıkma anlamlarına da gelmektedir (Euronews 2021).

5.2. Merkel Belgeseli Analizi

Merkel belgeseli (2022), Alman kamu televizyon kanalı tarafından Merkel'in görev süresinin son iki gününde çekilen, eski şansölyenin yönetimde olduğu dönemin önemli konularının yanı sıra kendi düşünce ve hislerinin de yer aldığı, son yılların gözde platformu Netflix'de yayınlanan bir yapım olarak dikkat çekmektedir. Belgesel, “Şansölye, çalkantılı zamanlarda istikrarın garantörü müydü yoksa siyasi durgunluğun sorumlusu mu? İklim politikasını nasıl değerlendiriyor? 2015'teki mülteci durumu hakkında ne düşünüyor? Bir korona savaşçısı olarak başarısız mı oldu?” gibi sorulara yoğunlaşan içeriğiyle ve dünyanın en güçlü kadın portresinin ardındaki gerçeklerle öne çıkmaktadır. (Aydınlık 2022). 90 dakikalık belgesel, erkek egemenliğindeki siyaset dünyasında Merkel'in siyasi kariyer basamaklarını çıkarken yaşadıklarını, yol arkadaşları, öğretmenleri ve rakipleriyle ilgili düşüncelerini ve gözlemlerini içermektedir.

Belgeselde dünya liderlerinin Angela Merkel hakkındaki düşüncelerine de yer verilmektedir. 1997-2007 Birleşik Krallık Başbakanı Tony Blair onunla ilgili şu sözleri söylemektedir:

“Angela'yı tanımlayan şey egosunun olmamasıdır. Birçok politikacı abartılmak ister o hep küçük görülmek istedi” sözleriyle Merkel hakkındaki görüşlerini aktarırken ABD Dış İşleri Bakanı Hillary Clinton ise Merkel ile ilgili şu düşüncelerini dile getirmektedir: Çok zeki, güçlü ve kararlıydı. Politikayı sorun çözme aracı olarak gördü. Bilimsel işleyen zihni insanları bir araya

getirmeyi, gerçekleri bulmayı ve çözüm üretmeyi çok severdi. Karakterine de düşüncelerine de çok uyan bir şey bu. Yeni Almanya'ya ciddi bir katkı sağlamak arzusundaydı. Yeni Birleşmiş Almanya'ya'' (Merkel,2022).

ABD Dış İşleri Bakanı Condoleezza Rice ise Merkel ile ilgili şu görüşleri aktarmaktadır:

'‘Birmingham Alabama'da ayrımcılık şartları içinde büyüdüm, zor şartlar altında bile bana kendim olmam gerektiği söylendi. Tahminimce ülkenin doğusunda büyüyen Şansölye Merkel de benzer şeyler görmüştür. Neden yeterince özgür olamadığını ve ikinci sınıf vatandaş olduğunu düşünmüş olmalı. Belki de bu tecrübeler, yaşanan zorluklar sadece kadın olduğumuz için değildi. Bütün sistem size karşıydı. Bu sizi güçlendiren bir şey olabilir.’ (Merkel,2022)

Gazeteci -Yazar Bernd Ulrich, CDU'nun erkekler kulübü olduğunu, kadın siyasetçi olarak Merkel'in şansının yaver gittiğini çünkü Almanya birleştikten sonra şansölye Kohl'un hükümetine kadınları ve Doğu Almanyalıları alma gerekliliğinin Merkel'e bu şansı yarattığını öne sürmektedir.

1991 yılında Birleşik Almanya'nın ilk hükümetinde Kadın ve Gençlik Bakanı olarak atandığı Meclis'teki yemin töreninde, görevinin son gününe kadar aynı kalan kısacık saçları ve koyu renkli takım elbisesi içinde kararlı bir izlenim veren Merkel, televizyonda konuk olarak katıldığı bir programda sunucunun: ''Görüşünüz, konuşma ve düşünce tarzınız halkın ihtiyaçlarını ve her sorunun cevabını bildiğini düşünen diğer siyasetçilerle uyuyor mu sizce? '' sorusuna şu cevabı vermektedir: ''Bazen düşünürüm, insanlar siyasetçileri idealleştiriyorlar mı yoksa siyasetçiler görüldükleri gibi insanlar mı? Bazen yanlış anlaşılabilir olabiliyor ve bunun kararını ben değil siz verebilirsiniz.'' (Merkel,2022).

Doğu Almanya'da özgürlüklerin kısıtlandığı bir ortamda büyümüş olmanın karakteri üzerindeki etkilerini dile getiren Merkel, o dönemler hakkında şu düşüncelerini paylaşmaktadır: ''Normal bir hayat için çok çalışmanız gerekiyordu. Hep bir av halindeydiniz. Ayrıca hep tetikte olmanız gerekiyordu. Sosyalist Birlik Partisi'ne katılmazsanız terfi alamayacağınızı biliyordunuz. Asla bölüm müdürü olamazdınız. Halk içinde dikkatsizce konuşursanız başınız belaya girerdi.''

Televizyonda kendini hiç izlemediğini söyleyen Merkel'i annesi ise şu şekilde tanımlamaktadır: ''Angela hayat dolu, dışa dönük ve çok açıktır. Bu kontrollü ve belli odak noktası olan kişiliğiye yeni gördüğüm bir şey. Hassas düşünmeyi öğrenmiş birisi. Umarım açık kalmaya devam eder.' (Merkel,2022)

Angela Merkel de annesinin bu sözlerine karşılık şu açıklamayı yapmaktadır. ''Değiştim. Artık kime ne amaçla ne dediğimi, sonra yapılacak düzenlemeleri, nelerin kullanılabileceğini daha dikkatli düşünüyorum'' (Merkel,2022).

Zamanında erkek egemen bir kabine olan Helmut Kohl'un kabinesinde Angela Merkel'in ağladığını söyleyen İç İşleri Bakanı Thomas De Maiziere, Merkel için bu olayı travmatik bir tecrübe olarak nitelemektedir. Bu olay sonrasında Merkel'in ''İnsan içinde ağlamam yasak ve artık olabildiğince az duygu göstermem gerekiyor ''yargısına vardığını dile getiren Maiziere, ''Geri dönüp bakıldığında kesinlikle zayıflıktı'' sözleriyle de olay ile ilgili şahsi düşüncesini dile getirmektedir (Merkel,2022).

Gözetim toplumunda büyümenin zorluklarıyla biçimlenen karakteri, her tür özgürlüğü savunan ruhuyla, kendisine seçme özgürlüğü tanınmış olsa fizik değil dil öğretmeni olmayı tercih edeceğini belirten Merkel, Almanya'nın birleşmesiyle gelen özgürlüklerin onun için ne anlama geldiğini hemen hemen her konuşmasında yinelemektedir.

Fotoğraflarda yapılan rötuşlu hallerinin kendisini yansıtmadığını düşündüğünü ve makyajsız doğal hallerini daha çok beğendiğini dile getiren Merkel, insanın kendisi gibi davranması gerektiğini, sürekli poker suratıyla gezmenin kişiyi sıkıcı hale getireceğine inandığını belirtmektedir.

“Politikada muhalefet öğreniyorsunuz ”sözleriyle siyaset alanındaki istikrarlı yükselişine açıklama getiren Merkel, adının yolsuzluk olayına karışması sebebiyle görevinden ayrılmak zorunda kalan Şansölye Kohl’un yerine gelmeden önce yaptığı açıklamalar ile hırslı yapısını da ortaya koymaktadır. Kohl’un görevi bırakmasına dolayısıyla Merkel’e Şansölye olma yolunu açan olayın ardından şu açıklamayı yapmaktadır: “Korkmuyorum, suçluluk duymuyorum, acıma da yanlış kelime. Şahsen Kohl’a çok şey borçluyum. Hükümetinde bakan olarak çok iyi zamanlar geçirdim ama hayal kırıklığına da uğradım” (Merkel, 2022).

Bir milyon kişiyi ülkesine kabul ederek, yürüttüğü göçmen politikaları ile hayli tartışma yaratan ve bu konudaki özgürlükçü düşünceleri ile siyasi hayatını da riske atmaktan çekinmeyen Merkel, katıldığı bir programda sunucunun “şu anda bütün dünya yüzbinlerce hatta milyonlarca mülteciyi ülkeye alamayacağımızı kabul etmeniz için size baskı yapıyor. Altından kalkamayız. Haklılar mı? Gerçekten yapamaz mıyız?” sorusu karşısında, kendinden son derece emin bir tavır içinde ve açık yüreklilikle şu sözleri dile getirmektedir: “Yapabiliriz, buna eminim. Almanya güçlü, büyük bir ülke. Ülkemi seviyorum ve yalnız değilim. Yapmamız gereken bunu başaracağımıza inanmaktır. Hiç şüphem yok bunu başarabiliriz. ”Merkel cesur tavrını, köpek korkusunu bilmesine rağmen kendisine doldurulmuş bir köpek hediye eden ve görüşmeleri esnasında köpeğini özellikle Merkel’in yanına getiren Rusya devlet başkanı Vladimir Putin’e karşı da göstermiş, alfa erkekleri yakından gözlemlediği için onlarla başa çıkmayı bildiği açıklamasını bu tutumlarıyla desteklemiştir.

Almanya’nın demokratik yolla seçilen ilk kadın lideri olan, refah ve gelişmeye yönelik uyguladığı politikalar neticesinde Almanya’nın ekonomik olarak Rusya’ya bağımlı bir ülke haline gelmesi yüzünden yoğun eleştirilere maruz kalan Merkel, siyasi kimliği ile özel yaşamını nasıl dengelediği sorusu karşısında, “Tabi ki, yemeğimi karıştırırken Şansölye yemeğini karıştırıyor diye bir şey düşünmüyorum. Sürekli ben Şansölyeyim diye gezmiyorum. ”sözleriyle güçlü, sert, otoriter lider imajından farklı bir yönünü gözler önüne sermekten kaçınmadığı görülmektedir (Merkel,2022). Merkel’in, neden kendisine “İkinci Demir Leydi ”yakıştırmasının yapıldığının cevabını ise, 16 yıl süren görevinden ayrıldığı 2021 yılında, özel ordu töreni eşliğinde gerçekleşen veda merasiminde, törenin ruhuyla uyumluluk gösteren kararlı ve keskin bakışları vermektedir.

6. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, çalışmanın örnekleme olarak seçilen Merkel (2022) belgeselinin geçmeden önce çözümlemede kullanılan araştırma yöntemleri hakkında bilgilendirme yapılmaktadır.

Dil ve mantık arasındaki ilişkiden geliştirilen göstergebilim, anlam kümelerindeki göstergeler arasındaki ilişkileri inceleyerek anlam oluşturma ve eklemleme sürecini tanımlamayı amaçlamaktadır. Göstergebilim yöntemi ile işitsel, görsel ve dilsel bütüncelerde anlamın eklemeli ve üretilme süreci tanımlanmaktadır. Göstergebilim tiyatro, şiir, roman, öykü gibi yazınsal söylemlerin yanı sıra turizm, pazarlama, reklam ve siyasi söylemlerinin çözümlemesinde, görsel sanatlar (heykel, fotoğraf, resim), animasyon, sinema, müzik, mimari düzenleme-kent yapısı gibi insanın yarattığı anlam yüklü tüm sistemlere tatbik edilebilmektedir (Güneş 2014).

Sözsüz iletişim, konuşma dilini kullanmadan yalnızca beden dilini kullanarak; ya da konuşmanın yanı sıra beden dilini de kullanarak gerçekleştirilen iletişim biçimidir (Tubbs ve Moss 2008). Kişilerarası iletişimde sözlü mesajların yanı sıra, sözsüz mesajlar ve bu mesajları ileten kanal görevi gören beden dili önemli rol oynamaktadır. Addis'in (2008, 58) de belirttiği üzere, sözsüz mesajlar sözlü mesajlardan beş kat daha fazla etkiye sahiptir. Doğa ve yetiştirilmenin, bireylerin beden dilini oluşturan en önemli unsurlar olduğunu vurgulayan Hartley ve Karinch, doğa olarak adlandırılan etken ile; bireylerin genetik olarak sahip oldukları daha çok biyolojik özelliklere gönderme yaparken, yetiştirilmeyle ise, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve iş çevresinde öğrenilen resmi ya da resmi olmayan beden dili kullanımına işaret etmektedirler. Mimik, jest, göz teması, duruş, giyim, oturuş, yüz ifadeleri, bakış, el sıkışma, mesafenin kullanımı, zamanın kullanımı, dokunma gibi sözsüz iletişim öğeleri, bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak mesaj göndermesine neden olmaktadır. İletişimde inandırıcılığın sağlanmasında, iletişim kurulan kişinin güvenini elde etmek ve ikna edebilmek için beden dilinin kontrollü kullanılmasının yanı sıra beden dili okuma da önemli bir role sahiptir (Güllüoğlu 2012).

Bir meta-eylem ve ideoloji olan söylem, anlatım, diyalog, güç, bilgi, müzakere, beyan tarzı ve gücün değiş tokuşuyla eyleme dönüşen dil pratikleriyle ilişkili süreçlerdir. Söylem, siyasi, kültürel, sosyal ve ekonomik alanlar gibi sosyal yaşantının tüm yönleriyle bağlantılıdır (Sözen 1999). Söylem analiz yönteminde, söylem yalnızca iletinin içeriğini değil, onu dile getireni (söyleyen kim), otoritesini (neye dayanarak söylemekte), dinleyiciyi (kime söylemekte?) ve neyi amaçladığını (söyleyenler söyledikleri ile ne başarmak istiyorlar) içermektedir. Konuşma, belirli insan grupları arasında belirli bir süre boyunca bulunan ve diğer insan grupları ile bağlantılı olarak genişleyen düşünceler, bilgiler ve ifadelerden meydana gelmektedir. İktidarın uygulanışı bu biçimdeki bir bilginin kullanım şekline içkindir. Söylem, sohbet ve konuşmada dâhil olmak üzere tüm iletişim formlarını kapsar. Bununla birlikte sohbet ve konuşma sadece söze dökülen önermelerle sınırlandırılmamış, günlük uygulamalar içinde sosyal dünyayı görme, kategorize etme ve ona verilen tepkileri de kapsamaktadır (Punch 2005).

7. SONUÇ

“Veda ederken Angela'nın gözünde bir damla yaş gördüm. Bunun mümkün olduğunu düşünmemiştim.”

Bu sözler, siyaset dünyasında iki lider olmanın ötesinde, dostlukla birbirlerini destekleyen Barack Obama ve Angela Merkel'in son veda görüşmesinde Angela Merkel'in ağlaması karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen ABD'nin 44. Başkanı Barack Obama'ya aittir.

Hayatı boyunca sınırlara karşı duran, bu direncini özellikle ülkesinde yaşanan mülteci krizinde politik bir duruşla da gösteren Angela Merkel'in Haraway'in Cyborg Manifestosunda hayalini kurduğu türden bir melez varoluşun kıvılcımı olduğunu ifade etmek mümkündür. Cyborg imgesini hayatlarımıza entegre eden Haraway'in manifestosunda “Ben tarihte, 'ırk', 'toplumsal cinsiyet', 'cinsellik' ve 'sınıf üzerinden kurulan tahakkümlerle etkili bir şekilde baş etmeye çalışmak üzere siyasal birliğe daha fazla ihtiyaç duyulduğu başka bir zaman dilimi bilmiyorum. Ayrıca, kurulmasına katkıda bulunabileceğimiz türden bir birliğin fiilen gerçekleşmiş olabileceği başka bir zaman dilimi de bilmiyorum. ”sözleriyle anlattığı türden bir inanca hayat veren o adımı Angela Merkel'in göçmen politikaları aracılığıyla attığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Alışılmışın dışında oluşunu “İnsanlar sürekli başkalarından farklı olduğumu söylüyorlar ama bu onların düşüncesi ”sözleriyle ifade eden Merkel'in bu ayrık yapıyı sadece Doğu Almanya'da yetişmiş olması ya da siyaset dünyasının erkek egemenliğinin dayatmalarına maruz kalışıyla

açıklamak yeterli değildir. Yaşama dair her tür özgürlüğe ve ülke kimliğine hapsedilmenin ötesinde insan olmakta birleşmeye ve bütünleşmeye verdiği öncelik ve gösterdiği önem, siyasi kariyeri boyunca insanlığa kucak açan politikalar uygulamasından anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada, cinsiyetçi söylemler, Angela Merkel örneği kapsamında, bir cyborg bedeni masum değildir; bir bahçede dünyaya gelmemiştir, merkezietçi kimlik arayışında olmadığı gibi, sonu olmayan (ya da dünya bitene kadar sonu olmayan) uzlaşmaz ikilikler doğurmaz; ironiyi en baştan kabullenir, düşüncesiyle karakterize olan Cyborg Manifestosu çerçevesinde tartışmaya açılmakta; siber dünya-gerçek dünya sınırlarının keskin ayrımlarının ortadan kalkıp, yeni söylemlerin gerekliliklerine ihtiyaç duyulmasından hareketle, kadın- erkek temsillerinin keskin sınırlarının yeniden ele alınmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Artık kadın erkek karşıtlığından, duygusallığın kadınsılık olduğuna dair inanışlardan, cesur, güçlü, yenilmez, kararlı gibi tanımların yüklendiği maskülen anlamlardan, farklılık üzerine kurgulanan her tür söylem prangasından kurtulma zamanıdır. Sembolik dünyamızda gerçekleşen her devrim hangi ülke sınırında başlayıp bittiğinin bir önemi olmaksızın özgürleşmiş bir gerçeklikle kültürlere dokunup hayatlarımıza karışmalıdır. Sınırların önce zihinlerimizde kalkmasına ihtiyacımız var. İş bilir bir tavır içinde olmak "Erkek gibi kadın" olmayı gerektirmiyorsa, duygu yoğunluğu sebebiyle topluluk içinde ağlamak karakter aşınması olarak tanımlanmamalıdır. Ayrılcı, ötekileştirici tüm fikir, eylem ve söylemler, belki cyborg imgesini de aşarak "insanlık"ta birleşerek olumsuz etkilerinden kurtarılabilir. Bütünleşmeyi cyborg imgesiyle açıklamak, bizleri, cyborg kabulüyle oluşan insanbiçimci yeni bir zihin kalıbına mahkûm edip, bir başka varoluşa sınır çizme çabasıyla yüzleştirebilir.

Cyborg olmanın potansiyelini tüm dünyaya gösteren Angela Merkel'in veda konuşmasında Haraway'ın manifestosuyla paralel şekilde dile getirdiği gibi:

"Bugün karşınızda her şeyden önce minnet ve tevazuyla bulunmaktayım. Göreve gelmeden önce uzun süre koruduğum bir tevazu. Tecrübe etme şansı bulduğum güvene duyduğum minnet. Federal Şansölye olduğum bu 16 yıl olaylı ve genelde zor yıllardı. Siyaseten ve kişisel olarak beni zorladı. Aynı zamanda beni iten bir güç oldu. Demokrasimiz eleştirel diyalog ve kendini düzeltme üzerine kuruludur. Karşılıklı saygı ve çıkarların devamlı dengesi sayesinde hayatına devam eder. Güven, birliktelik ve gerçeklerle gelişir. Nefretin ve komplo teorilerinin yayıldığı, bilimsel kanıtların inkâr edildiği bir ortamda bu duruma karşı gelmemiz gerekir."

Karşıtlıklarla değil birlik bilinciyle, bütünün yararına yönelik gelişen insanlık toplumu ümidiyle...

KAYNAKÇA

Adalı, B. (1986). *Belgesel Sinema*. Ankara: Hil Yayın.

Addis, S. (2008). "Body Language: Actions Speak Louder Than Words." *Rough Notes* 151 (7): 58-60.

Akıcı Tayanç, Dilek (2022). "Siborg Manifestosu'na ve Siberfeminizme Yönelik Eleştiriler." *Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi*.

Akın, A. Z. (2020). "Bir Şansölyenin Öyküsü: Angela Merkel" file:///C:/Users/Asl%C4%B1/Downloads/Bir_Sansolyenin_Oykusu_Angela_Merkel.pdf.

Aktan, S. (2021). "16 yıl sonra görevini bırakan Almanya Başbakanı Angela Merkel kimdir?" *Euronews*, 7 Aralık 2021. <https://tr.euronews.com/2021/09/17/angela-merkel-kokleri-kariyeri-kisiligi-siyaseti-ve-miras>.

- Aktaş, G. (2013). "Feminist Söylemler Cinsiyetler Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Grup Kadın Olmak." *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30 (1).
- Altınbüken, B. (2014). "Göstergebilim Yöntemiyle Görsel Sözce Çözümlemesi." *İletişim Araştırmalarında Göstergebilim* içinde, Editör Ahmet Güneş. Konya: Literatürk Academia.
- ATV, (1996). "Siyaset Meydanı, Tansu Çiller Mesut Yılmaz Kavgası.", Youtube Videosu. Erişim Tarihi 15 Haziran 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=GIpxkUb757I>.
- Aydınlık. (2022). "ARD'den Merkel Belgeseli." Erişim Tarihi 15 Haziran 2023. <https://www.aydinlik.com.tr/haber/ardden-merkel-belgeseli-274090>.
- BBC Türkçe. (2013). "Margaret Thatcher: Dünyanın 'Demir Leydi'si." 8 Nisan 2013. https://www.bbc.com/turkce/ozeldosyalar/2013/04/130408_thatcher_obit
- Butler, J. (2008). "Cinsiyet Belası & Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi. (Çev. B. Ertür). İstanbul: Metis Yay.
- Chodorow, N. (1974). "Family structure and feminine personality. women, culture and society: A theoretical overview."In *Woman, Culture, and Society* içinde, editörler Michelle Zimbalist Rosaldo and Louise Lamphere. Standford: Standford University Press.
- Çelik, H. & Eksi, H. (2008). "Söylem Analizi." *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 27 (27): 99-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/365/2517>.
- De Beauvoir, S. (1993). *Kadın "İkinci Cins I" Genç Kızlık Çağı*. Çeviren Bertan Onaran. İstanbul: Payel Yayınları.
- Kılınç, B. (2014). *Akılın Cinsiyeti Var mı? Cinsiyetli Olmak, Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar*. Z. Direk(der). Yapı Kredi Yayınları.
- Dokuz Eylül. (2023). "Angela Merkel kimdir? Angela Merkel kaç yaşında?." 15 Mart 2023. <https://www.dokuzeyul.com/angela-merkel-kimdir-angela-merkel-kac-yasinda>
- Erdoğan, D. (2013). "Toplumsal Cinsiyet ve İktidar" Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Yüksek Lisans Programı.
- Gazioğlu, E. (2013). *Sihhat ve İçtimai Muavenet Vekilliği'nden "Kadından Sorumlu Devlet Bakanı"na: Hükümet Programlarında Kadın Temsilleri ve Kadınlara Yönelik Söylem*. Doğu Batı Düşünce Dergisi, Toplumsal Cinsiyet 63.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*.
- Haraway, D. (2006). *Siborg Manifestosu: Geç Yirminci Yüzyılda Bilim, Teknoloji ve Sosyalist-Feminizm*. Çeviren Osman Akinhay. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Hartley, G. & Karinch, M. (2007). *I Can Read You Like a Book: How to Spot the Massages and Emotions People Are Really Sending with Their Body Language*. New Jersey: The Career Press.
- Hoffer, T. W. & Musburger, R. & Nelson, R.A. (1980). "Docudrama", *Rose(der.)*, agy,181-182.
- Hürmeriç, P. (2012). "Kişilerarası İletişimde Anlam Çözümleme Yöntemi Olarak Beden Dili Okuma." *İletişim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri: Görsel Metin Çözümleme* içinde, editör Özlem Güllüoğlu. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kimmel, M. S. (2013). "Homofobi Olarak Erkeklik: Toplumsal Cinsiyet Kimliğinin İnşasında Korku, Utanç ve Sessizlik." *Fe Dergi*, 5 (2): 92.
- Memiş, H. & Önder, B. (2017). "Siyasette ve Siyasal İletişimde Erkeklik Söylemi: 2015-2017 Arası Türkiye İncelemesi." *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (11): 557-570.
- Oda Tv. (2023). Meral Akşener Kürsüden Kurşunları Fırlattı, (Youtube Videosu), Erişim Tarihi 15 Haziran 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=EvgPsjmmK-c>.

- Pınarcıoğlu, N. Ş. (2017). “Eril Siyasette Kadın Temsili (Mi?).” *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (1/1): 12-24.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Çevirenler Dursun Bayrak, H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sancar-Ü. S. (2008). “Siyasal Katılım.” *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: TÜSİAD ve KAGİDER.
- Shvedova, N. (2005). “Obstacles to Women’s Participation in Parliament.” *Women in Parliament: Beyond Numbers* içinde, Editörler Julie Ballington ve Azza Karam, 33-92. Stockholm: IDEA.
- Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, Mücadele, Bilgi, Güç ve Refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Taşdemir, İ. (2011). “Siyaset ve Diplomasi (Hatay ve Lozan Örnekleri).” *Tarihi, Kültürel ve Sosyal Paradigmaları ile Siyaset* içinde, Editör Meltem Ünal Erzen, 153-213. İstanbul: Derin Yayınları.
- Tekeli, Ş. (1991). “Kadınların Siyasetten Dışlanmışlıklarınının 55 Yıllık Öyküsü.” *Kadınlar ve Siyasal Yaşam: Eşit Hak-Eşit Katılım* içinde, Editör Necla Arat. İstanbul: Cem Yayınevi
- Tubbs, S. & Moss, S. (2008). *Human Communication: Principles and Contexts*. London: McGraw-Hill Europe.
- Zerzan, J. (2010). “*Patriarchy, Civilization And The Origins Of Gender*”, The Anarchist Library, October 20, 2010- Retrieved On 13 April 2010 From; <http://insurgentdesire.org.uk/patriarchy.htm>.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederim.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Katkı Oranı: Bu makale tek yazarlıdır.



ONKOLOJİK TEDAVİYE BAĞLI GELİŞEN ORAL MUKOZİTİN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ BİR İÇERİK ANALİZİ

A CONTENT ANALYSIS ON THE MANAGEMENT OF ORAL MUCOSITIS INDUCED BY ONCOLOGICAL TREATMENT

 Dilan DENİZ AKAN¹

¹ Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, deniz.dilan91@gmail.com

Geliş Tarihi / Date Applied
27.03.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
27.05.2024

ÖZET

Onkolojik tedavinin en sık karşılaşılan yan etkilerinden biri olan oral mukozit (OM), sıklıkla ağrılı ve ülseratif bir süreç olup hastaların yaşam kalitelerini ve tedavi süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'ın yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında yapılan çalışmaların (2013-2023) genel hatlarını ve eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Betimsel içerik analizi kullanılarak yapılan bu çalışmada Scopus, Pubmed, Google Scholar ve Web of Science veri tabanlarında retrospektif tarama yapılmış; dahil etme kriterlerine uygun 37 makale araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde, IBM SPSS 21 ve MAXQDA 2022 programları kullanılmıştır. Araştırmada, onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'ın yönetimi ile ilgili 2013-2023 yılları arasında yapılan çalışmaların yıllar içerisinde artış gösterdiği ancak henüz istenilen seviyeye ulaşmadığı belirlenmiştir. OM yönetimi ile ilgili en çok çalışma yayımlayan derginin Journal of European Oncology Nursing Society (%16,2) olduğu, en üretken ülkenin Türkiye olduğu (n=10), çalışmalarda büyük oranda nicel araştırma yönteminin (%94,6) kullanıldığı, çalışmaların çoğunda araştırma deseni olarak deneysel tasarım (%67,6) tercih edildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak; OM yönetimi ile ilgili daha fazla sayıda çalışmanın yapılmasının, daha önce yapılan çalışmaların farklı gruplarda ve daha büyük örneklem grupları ile tekrar edilerek test edilmesinin, hemşirelerin bilgi düzeyini arttırmaya yönelik çalışmaların artırılmasının ve nitel araştırma yönteminin çalışmalarda daha sık kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oral mukozit, Hemşirelik, Tıbbi onkoloji.

ABSTRACT

Oral mucositis (OM), a frequent and painful ulcerative side effect of oncological treatment, significantly impacts patients' quality of life and treatment outcomes. This study aims to identify general trends and the characteristics of nursing research on managing OM induced by oncological treatment from 2013 to 2023. Employing a descriptive content analysis, the study conducted a retrospective review of databases including Scopus, PubMed, Google Scholar, and Web of Science. A total of 37 articles meeting the inclusion criteria were evaluated. Statistical analysis was performed using IBM SPSS 21 and MAXQDA 2022. The findings revealed an increase in studies on OM management over the years, although they have not yet reached the desired level. The Journal of European Oncology Nursing Society was the most prolific, publishing 16.2% of the studies, while Turkey emerged as the most productive country with 10 studies. Most of the research employed quantitative methods (94.6%), with experimental designs being the most common (67.6%). In conclusion, the study suggests that more research on OM management is needed. Repeating previous studies with different and larger sample groups to verify findings, increasing efforts to improve nurses' knowledge, and more frequent use of qualitative research methods would be beneficial.

Keywords: Oral mucositis, Nursing, Medical oncology.

1. GİRİŞ

Kemoterapi ve radyoterapi alan kanser hastalarında epitelyal mukozanın inflamatuvar yanıtı sonucu ortaya çıkan oral mukozit (OM), sıklıkla ağrılı ve ülseratif bir süreçtir (Pulito vd., 2020: 210). OM, onkolojik tedavinin en önemli yan etkilerinden biri olup hastaların yeme içme gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamamalarına, prognozlarının ağırlaşmasına, yaşam kalitelerinin azalmasına ve hasta bakım maliyetlerinin artmasına neden olmaktadır (Elad, Yarom, Zadik, Kuten-Shorrer ve Sonis, 2022: 57).

Oral mukozit patogenezi oldukça karmaşıktır ve literatürde beş aşamadan oluştuğu kabul edilmektedir. Bu aşamalar; (i) onkolojik tedaviye bağlı oral mukozal hasarın başlaması, (ii) birincil hasar yanıtı, (iii) inflamasyon tepkisine bağlı hasarın artması, (iv) epitelyal apoptoz ve nekroza bağlı mukozal ülserasyon ve son olarak (v) iyileşmedir (Al-Dasooqi vd., 2013: 2075).

Yapılan çalışmalar, OM'in kemoterapi alan hastaların %40-70'nde, radyoterapi alan hastaların %80-90'ında görüldüğünü ve kombine tedavi alanlarda bu oranın %90'ın üzerine çıktığını bildirmektedir (Hong vd., 2019: 3949; Kusiak, Jereczek-Fossa, Cichońska ve Alterio, 2020: 2464). Şiddetli OM, tekrarlı hastaneye yatışlara, tedavi planının aksamasına, hasta prognozunun ağırlaşmasına neden olarak olumsuz sonuçlar yaratabilir. Bu nedenle, OM'in doğru yönetimi, hastaların yaşam kalitesini arttırmak ve hastanede yatış süresini kısaltmak için oldukça önemlidir (Kusiak vd., 2020: 2464).

Literatürde, OM ile ilgili çok sayıda yapılan çalışma vardır ve son yıllarda bu çalışmaların arttığı bilinmektedir. Özellikle yapılan son çalışmalar, OM'in yönetiminde yeni ve etkili müdahale yöntemleri ortaya koymaktadır (Hong vd., 2019: 3950). Ancak literatürde bu çalışmaların içeriklerinin sistematik bir şekilde incelendiği, genel eğilimin saptandığı, eksikliklerin ortaya konduğu ve yeni yapılan çalışmalara yol gösterici olacak bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arasında yapılan çalışmaların betimsel içerik analizi yöntemi ile incelenmesidir. Bu araştırmanın ilgili alandaki eğilimlerin ve eksikliklerin saptanmasına katkıda bulunacağı, ülkemizdeki onkoloji alanında çalışan klinisyen hemşireler için bilgi kaynağı olacağı ve bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacıların araştırma planlarına ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

Araştırma Soruları:

- Onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arası yapılan çalışmaların tanımlayıcı özellikleri nelerdir?
- Onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arası yapılan çalışmaların içerik özellikleri nelerdir?
- Onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arası yapılan çalışmaların metodolojik özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; belirli bir alanda yapılan çalışmaların derinlemesine incelenmesini sağlayan, bunları sistematik bir şekilde kategorize ederek çıkarımda bulunan ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutan bilimsel bir analiz tekniğidir (Suri ve Clarke, 2009: 395). Betimsel içerik analizi yöntemi ise, belirli bir alan üzerinde yapılan nitel ve nicel araştırma sonuçlarının ele alınarak o alandaki genel eğilimlerin ve eksikliklerin tespitini sağlayan sistematik, bilimsel ve yinelenebilir bir tekniktir (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012: 344; Lune ve Berg, 2017: 25; Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021: 190).

2.2. Veri Toplama Aracı ve Tarama Stratejisi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından "Makale Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu form literatür doğrultusunda hazırlanmış (Çakmak ve Nural, 2020: 187; Yeşilbaş ve Kantek, 2021: 109; Balkış, 2022: 97) alanında uzman bir İç Hastalıkları Hekimi ve doktora mezunu bir İç Hastalıkları Hemşiresi tarafından değerlendirilmiştir. Öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Makale Değerlendirme Formu, 14 maddeden oluşmakta olup yayın yılı, dergi adı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları, yazar sayısı, örneklem sayısı, örneklem özellikleri, araştırmanın yapıldığı ülke, araştırma teması, araştırma sonuçları, etik kurul onayı, proje desteği ve alıntılanma sayısı gibi parametreleri içermektedir.

Araştırmada Scopus, Pubmed, Google Akademik ve Web of Sciences veri tabanları kullanılarak "oral mucositis", "oral mucositis management" ve "nursing" anahtar kelimeleriyle İngilizce olarak retrospektif tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama 15.09.2023-17.09.2023 tarihleri arasında yürütülmüş ve dahil edilme kriterlerini karşılan 37 makale araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırma akış şeması Şekil 1.'de gösterilmiştir.

Dahil edilme kriterleri:

- Onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM yönetimini inceleyen çalışmalar olması,
- Yetişkin hastalarla yapılmış olması,
- Hemşirelik alanında yapılması,
- 2013-2023 yılları arasında yayımlanması,
- Araştırma makalesi olması ve
- Makale dilinin İngilizce olması.

Dışlama kriterleri:

- Onkolojik tedaviye bağlı OM dışındaki durumları içeren çalışmalar,
- Pediatri grubunda yürütülen çalışmalar,
- Hemşirelik alanı dışında yürütülen çalışmalar,
- 2013-2023 yılları dışındaki bir tarihte yayımlanan çalışmalar,
- Kongre bildirileri, yayınlanmamış tezler, derleme türündeki çalışmalar ve
- İngilizce dışındaki bir dilde yayımlanmış çalışmalar kapsam dışı bırakıldı.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan çalışmalardan elde edilen veriler IBM SPSS 21 paket programı ve nitel veri analiz programı MAXQDA 2022 kullanılarak analiz edilmiştir. Bulguların sunumunda tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmış ve veriler grafiklerle görselleştirilerek yorumlanmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çalışmada derleme ve meta-analiz çalışmaları ile gri literatür olarak değerlendirilen lisansüstü tezler kapsam dışı bırakılmıştır. İkincisi, veriler tarama yapılan tarihte yayımlanmış, yayın dili İngilizce olan çalışmaları kapsamaktadır. Ayrıca, tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırmaya dahil edilememiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında, onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arası yapılan toplam 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların yıllar içinde artış gösterdiği ve çalışmaların en çok 2022 (n=6) yılında yayımlandığı belirlenmiştir. Çalışmaların yıllar içindeki dağılımları Grafik 1.'de gösterilmiştir.

Çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarının DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği (%37,8) ve DSÖ Oral Toksikite Ölçeği (%29,7) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların genel özellikleri ve araştırma sonuçlarına Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Araştırmada, hemşirelik alanında onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili en çok çalışma yayımlayan derginin Journal of European Oncology Nursing Society (%16,2) olduğu, çalışmaların büyük çoğunluğunun iki yazarla (%21,6) gerçekleştirildiği, çalışmalarda büyük oranda nicel araştırma yönteminin (%94,6) kullanıldığı, çalışmaların çoğunda araştırma deseni olarak deneysel tasarım (%67,6) tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak en sık ölçek (%75,7) kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların tümünde (%100,0) etik kurul izni alındığı ancak çalışmalarda proje destek oranının oldukça düşük olduğu (%18,9) saptanmıştır. En çok alıntılanmanın yapıldığı çalışmanın 91 alıntılanma ile Braga ve ark. (2015)'nin "hematopoetik kök hücre nakli geçiren hastalar ile gerçekleştirdiği %1 papatya yağı (c. recutita) ekstraktı içeren gargaranın hastalardaki OM üzerine etkisinin incelendiği çalışma" olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların özelliklerine göre dağılımları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Çalışmaların yapıldıkları ülkelere göre dağılımları incelendiğinde; en çok çalışma yapılan ülkenin Türkiye (n=10) olduğu belirlenmiştir. Türkiye'yi İran (n=6), Brezilya (n=5) ve Tayvan (n=4)'in takip ettiği görülmektedir. Çalışmaların yapıldıkları ülkelere göre dağılımları Grafik 2.'de gösterilmiştir.

Çalışmaların tema ve alt tema dağılımlarına bakıldığında; çalışmaların beş ana tema altında toplandığı; en çok çalışma yapılan temanın non-farmakolojik; en çok çalışma yapılan alt temanın ise bitkisel kaynaklı solüsyon uygulamaları olduğu görülmektedir. Çalışmaların tema ve alt tema dağılımları Tablo 3.'de sunulmuştur.

Çalışılan örneklem gruplarının özellikleri incelendiğinde; çalışmaların büyük çoğunluğunda (%89,2) örneklem grubunun hasta olduğu belirlenmiştir. Çalışmalardaki örneklem gruplarının dağılımı Grafik 3.'te belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA

Onkoloji hastaları mevcut aldıkları tedaviye bağlı bazı yan etkiler yaşamaktadırlar. Bu yan etkiler arasında en sık karşılaşılan ve hastanın yaşam kalitesini ciddi oranda etkileyen onkolojik tedaviye bağlı OM gelişimidir. Yapılan çalışmalar, kemoterapiye bağlı OM insidansının yaklaşık %40-75 olup kemoterapötik ilaçların tipine, dozajına ve uygulama sıklığına bağlı olarak değiştiğini bildirirken; baş boyun kanserli hastalarda yüksek doz kemoterapi ve radyoterapiye bağlı olarak bu oranın %80-100'lere kadar çıktığını rapor etmektedir (Shameem, Lacouture ve Wu, 2015; Pulito ve ark., 2020; Gündoğdu ve Sayar, 2022; Arpacı, Semerci ve Yılmaz, 2023). OM gelişimi hastanın tedavi planının değişmesine ve geçikmesine, hastanın ağrı çekmesine ve yaşam kalitesinin azalmasına neden olabilir. Bu nedenle, OM yönetimi konusunda yapılan çalışmaların önemi oldukça büyüktür. Onkolojik tedaviye bağlı gelişen OM'in yönetimi ile ilgili hemşirelik alanında 2013-2023 yılları arasında yapılan çalışmaların genel hat ve eğilimlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, toplam 37 makaleye ulaşılmış; bu çalışmalar betimsel içerik analizi yöntemiyle sistematik bir şekilde bütüncül olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

Bir alanda yayımlanan yayın sayısı bilimsel üretkenliğin önemli göstergelerinden biri olup yayın sayısının düzenli artış göstermesi ilgili alandaki literatürün gelişmesine katkı sağlar (Yeşilbaş ve Kantek, 2021). Çalışma bulgularımız, 2013-2023 yılları arasında OM yönetimi ile ilgili hemşirelik alanındaki yayınların yıllar içerisinde artış gösterdiğini göstermektedir. Bu artış, pozitif olarak değerlendirilse de kanser hastalarının ve OM prevalanslarının yüksekliği göz önüne alındığında yeterli düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca, OM yönetimi ile ilgili yayın sayısının 2020 yılında ciddi bir düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Bu düşüşün, Covid-19 pandemisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buradan hareketle, OM yönetimi ile ilgili yapılacak çalışmaların arttırılmasının yararlı olacağı tahmin edilmektedir.

Yapılan çalışmaların araştırma yöntemi olarak çoğunlukla nicel, araştırma deseni olarak ise çoğunlukla deneysel araştırma tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, nicel araştırma yönteminin daha çok kabul görmesinden ve nitel araştırma yönteminin daha az biliniyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma deseni olarak deneysel çalışmaların tercih edilmesi ve bazı çalışmaların randomize kontrollü olarak gerçekleştirilmesi çalışma tasarımlarının kalitesinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaların gerçekleştirildiği ülkelerin dağılımlarına bakıldığında; ilk sırada Türkiye'nin geldiği, Türkiye'yi İran ve Brezilya'nın takip ettiği görülmektedir. Bu açıdan, OM yönetimi ile ilgili çalışma yapan en üretken ülkenin Türkiye olduğu yorumu yapılabilir. Bu durum, ülkemiz adına sevindirici olmakla birlikte; ülkemizdeki hemşirelerde lisansüstü eğitim alma ve araştırma yapma durumunun son yıllarda giderek artış göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Yürümezoğlu ve Kocaman, 2024: 155).

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en sık ölçek kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda en sık kullanılan ölçeklerin ise "DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği" ve "DSÖ Oral Toksikite Ölçeği" olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar, araştırmalarda ölçek kullanımının daha yaygın olduğunu bildirmektedir (Ünsal ve Ergül, 2010; Deniz Akan, 2023). Çalışma bulgularımız bu açıdan literatürü desteklemektedir. Bu durumun, ölçek kullanımının daha güvenilir olduğu düşüncesinden kaynaklandığı ve çalışmanın kalitesinin arttırılması amacıyla yapıldığı tahmin edilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların konuları incelendiğinde; tanımlayıcı çalışmaların genellikle OM prevalansı ve semptom düzeyine odaklandığı; nitel çalışmaların hemşirelerin OM yönetim ile ilgili bilgi düzeyi ve bakım protokolü oluşturmaya odaklandığı; deneysel ve yarı-deneysel çalışmaların ise farklı solüsyonların OM oluşumu ve şiddetini azaltma üzerindeki etkinliğine odaklandığı görülmektedir. Ancak nitel çalışmaların azlığı ve deneysel çalışmalardaki örneklemin sınırlı olması araştırmaların en çok dikkat çeken yönüdür. Bu nedenle, nitel çalışmaların artırılması ve bu araştırmalarda kullanılan solüsyonların daha büyük örneklem gruplarında test edilmesi önerilebilir. Ayrıca, bu alanda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara onkoloji hasta ve hasta yakınlarının OM yönetimi ile ilgili bilgi düzeyini değerlendiren tanımlayıcı çalışmalar, bu hasta gruplarının OM yönetiminde yaşadıkları sorunların tespit edilmesine yönelik nitel çalışmalar ile bu hasta ve hasta yakınlarının bilgi düzeyini arttıracak eğitim müdahalelerinin etkinliğine yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Çalışmaların örneklem özelliklerine bakıldığında; büyük çoğunluğunda kontrol grubunun olduğu görülmektedir. Kontrol gruplu deneysel çalışmalar yaygın olması, araştırmaların kalitesi açısından oldukça sevindiricidir. Ancak araştırmaların örneklem gruplarının daha küçük gruplardan oluşması dikkat çekicidir. Bu açıdan, çalışmaların daha büyük örneklem gruplarında tekrar edilerek yapılan uygulamaların etkinliğinin değerlendirilmesinin yararlı olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda, hemşirelerin OM yönetimi ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu yorumundan hareketle; hemşire örneklem grubunda daha fazla çalışma yapılması ve hemşirelerin bilgi düzeyini arttıracak müdahale çalışmalarının planlanmasının yararlı olacağı tahmin edilmektedir.

5. SONUÇ

Araştırma sonuçlarımız, hemşirelik alanında son yıllarda OM yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların artış gösterdiğini, OM yönetimi ile ilgili en çok yayım yapan derginin *Journal of European Oncology Nursing Society* olduğunu, en üretken ülkenin Türkiye olduğunu, çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel araştırma yöntemi kullanıldığını ve proje desteği alınan araştırma sayısının oldukça az olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaların bazılarının az sayıda örneklem içermesi ve başka araştırmacılar tarafından yeterince test edilmemiş olması, çalışmaların farklı ve daha büyük örneklem gruplarında test edilmesinin daha yararlı olacağını düşündürmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, daha fazla nitel araştırma yönteminin kullanılması, örneklem sayılarının artırılarak çalışmaların etkinliklerinin kontrol edilmesi, onkoloji hasta ve hasta yakınlarının OM yönetiminde yaşadıkları zorluklar ile çözüm yollarını içeren çalışmaların artırılması ve hemşirelerin bilgi düzeylerini arttıracak müdahalesel çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Al-Dasooqi, N., Sonis, S.T., Bowen, J.M., Bateman, E., Blijlevens, N., Giblon, R.J., Logan R.M., Stringer, A.M., Yazbeck, R., Elad, S., & Lalla, R.V. (2013). Emerging evidence on the pathobiology of mucositis. *Support Care Cancer*, 21(7), 2075–2083. doi: <https://doi.org/10.1007/s00520-013-1810-y>
- Arpaci, T., Semerci, R., & Yılmaz, P. (2023). Nursing care approaches to oral mucositis in pediatric oncology clinics: a cross-sectional study from Türkiye. *Support Care Cancer*, 31(10), 557. doi: <https://doi.org/10.1007/s00520-023-08030-9>

- Deniz Akan, D. (2023). Türkiye’de sağlık okuryazarlığı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler: bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 366-376 . doi: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1281766>
- Elad, S., Yarom, N., Zadik, Y., Kuten-Shorrer, M., & Sonis, S.T. (2022). The broadening scope of oral mucositis and oral ulcerative mucosal toxicities of anticancer therapies. *CA Cancer J Clin*, 72(1), 57-77. doi: <https://doi.org/10.3322/caac.21704>
- Gündoğdu, F., & Sayar, S. (2022). Oncology nursing practices in the management of chemotherapy-related oral mucositis in accordance with evidence-based guidelines: a descriptive and cross-sectional study. *Support Care Cancer*, 30, 9549–9557. doi: <https://doi.org/10.1007/s00520-022-07361-3>
- Hong, C.H.L., Gueiros, L.A., Fulton, J.S., Cheng, K.K.F., Kandwal, A., Fall-Dickson, J.M., Johansen, J., Ameringer, S., Kataoka, T., Weikel, D., Eilers, H., Ranna, V., Lalla, R.V., Bossi, P., & Elad, S. (2019). Mucositis Study Group of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer/International Society for Oral Oncology (MASCC/ISOO). Systematic review of basic oral care for the management of oral mucositis in cancer patients and clinical practice guidelines. *Support Care Cancer*, 27(10), 3949-3967. doi: <https://doi.org/10.1007/s00520-019-04848-4>
- Kusiak, A., Jereczek-Fossa, B.A., Cichońska, D., & Alterio, D. (2020). Oncological-therapy related oral mucositis as an interdisciplinary problem—literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2464. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072464>
- Lune, H., & Berg, B.L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. (9th Edition). England, Essex: Pearson.
- Pulito, C., Cristaudo, A., Porta, C., Zapperi, S., Blandino, G., Morrone, A., & Strano, S. (2020). Oral mucositis: the hidden side of cancer therapy. *J Exp Clin Cancer Res*, 39(1), 210. doi: <https://doi.org/10.1186/s13046-020-01715-7>
- Shameem, R., Lacouture, M., & Wu, S. (2015). Incidence and risk of high-grade stomatitis with mTOR inhibitors in cancer patients. *Cancer Invest*, 33(3), 70-7. doi: <https://doi.org/10.3109/07357907.2014.1001893>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe*. (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. doi: <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Çakmak, S. & Nural, N. (2020). Kemoterapi ve radyoterapi alan hastalarda oral mukozit: bir gözden geçirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 13(3), 185-194. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.634402>
- Balkış, Ç. (2022). Türkiye’de Hemşirelik alanında hematopoetik kök hücre nakli ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 95-107.
- Ünsal, A., & Ergül, N. (2010). Türkiye’deki hemşirelik araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 432-8.
- Yeşilbaş, H., & Kantek, F. (2021). Türkiye’de hemşire güçlendirme çalışmaları: bibliyometrik ve içerik analizi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 2(7), 105-121. doi: https://doi.org/10.17932/IAU.ASD.2015.007/asd_v07i2002

Arslan Yürümezoğlu, H., & Kocaman, G. (2024). Türkiye’de hemşirelik eğitiminin 2015-2023 yılları arası güncel durumu. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 148-160.
<https://doi.org/10.46483/deuhfed.1279205>

Çatışma Beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

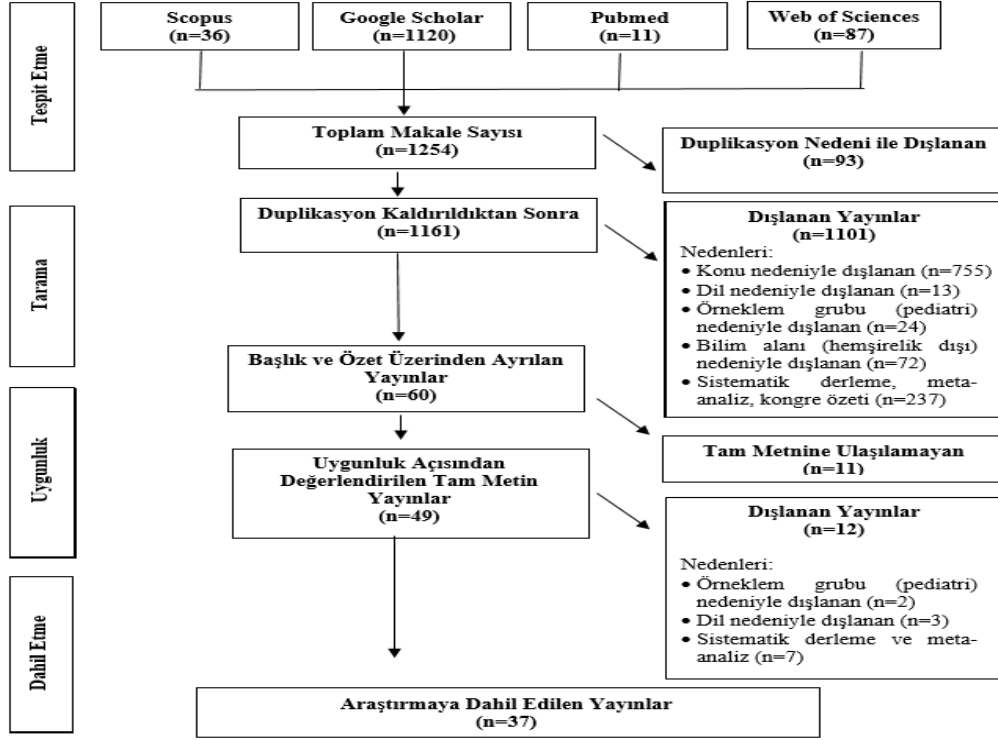
Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Çalışma, retrospektif-doküman incelemesi modeline dayalı olarak gerçekleştirildiği ve veriler kamuya açık veri tabanlarından elde edildiğinden etik kurul onayına gereksinim duyulmamıştır.

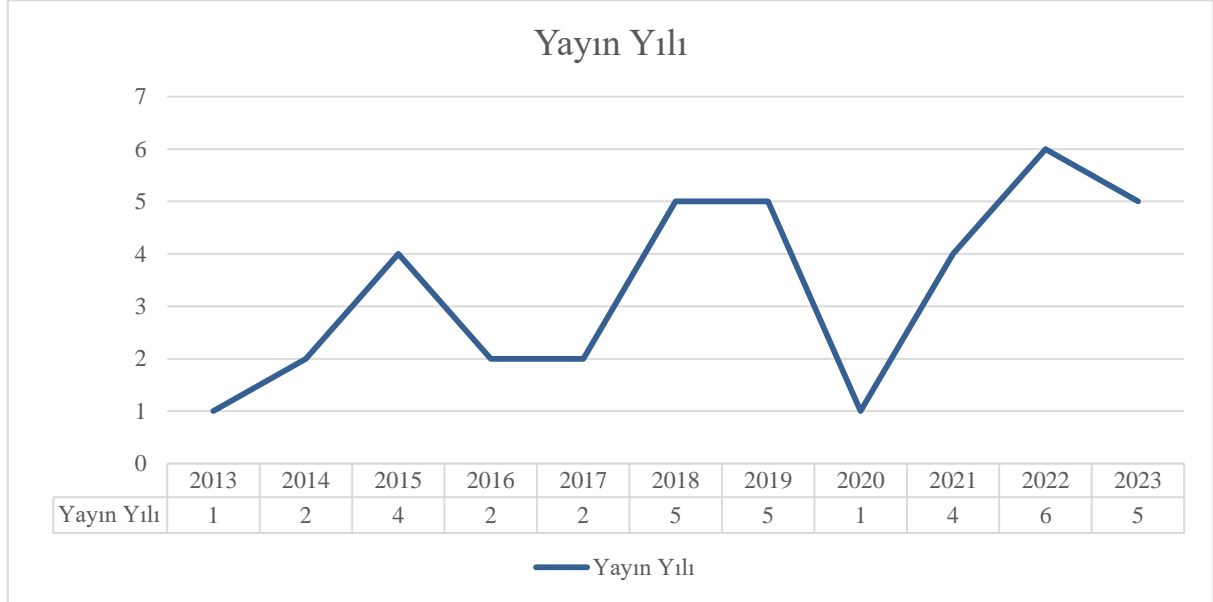
Katkı Oranı Beyanı: Makale tek yazarlı olup katkı oranı %100’dür.

TABLO ŞEKİL VE GRAFİKLER

Şekil 1. Araştırma Akış Şeması



Grafik 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı (n=37)



Tablo 1. Dâhil Edilen Çalışmaların Dağılımı (n=37)

Çalışma Numarası	Yazar Adı, Yıl	Araştırma Tipi	Örneklem Büyüklüğü	Veri Toplama Araçları	Sonuçlar
Ç1	Araujo ve ark., 2013	Tanımlayıcı ve keşfedici çalışma	50 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	Kemoradyoterapi alan hastalarda OM prevalansının daha yüksek olduğu
Ç2	Erdem ve Güngörmüş, 2014	Randomize klinik çalışma	Deney: 52 hasta Kontrol: 51 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	Arı sütünün, OM belirti ve semptomlarını iyileştirmede ve iyileşme süresini kısaltmada etkili olduğu
Ç3	Miranzadeh ve ark., 2014	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 28 hasta Kontrol: 28 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği Kontrol listesi	Civanperçemi distilatının KT sonrası OM şiddetini azaltmada etkili olduğu
Ç4	Araujo ve ark., 2015	Tanımlayıcı ve keşfedici çalışma	213 hasta	Soru formu	Brezilyada, hem kamu hem özel kuruluşlarda OM yönetimi konusunda hemşirelik müdahalelerinin eksik olduğu
Ç5	Miranzadeh ve ark., 2015	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 28 hasta Kontrol: 28 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği Kontrol listesi	Civanperçemi distilatının KT sonrası OM şiddetini azaltmada etkili olduğu
Ç6	Chen ve ark., 2015	Boylamsal çalışma	77 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği MacDibbs Ağız Değerlendirmesi Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği	En yüksek şiddetli OM prevalansı tedaviden sonraki 5. ve 6. haftalarda olduğu OM ile ilişkili rahatsız edici semptomların ağrı, ağız kuruluğu, tat değişikliği, yeme ve yutma güçlüğü olduğu, Kombine kemoterapi ve radyoterapi alan, daha yüksek kümülatif radyasyon dozuna sahip, sigara içen ve düşük BKİ'ne sahip hastaların daha yüksek OM riski taşıdığı
Ç7	Braga ve ark., 2015	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney1: 10 hasta Deney2: 10 hasta Deney3: 10 hasta Kontrol: 10 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği	%1 papatya yağı (c. recutita) ekstraktı içeren gargara kullanımının, allojenik HSCT uygulanan yetişkin hastalarda OM insidansı, yoğunluğu ve süresini azaltmada etkili olduğu
Ç8	Erden ve İpekçoban, 2017	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney1: 30 hasta Deney2: 30 hasta Kontrol: 30 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	Klorheksidinli gargara uygulanan hastaların oral beslenmeye geçiş sürelerinin oral kriyoterapi ve kontrol grubu hastalarına göre daha kısa olduğu
Ç9	Piredda ve ark., 2017	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 30 hasta Kontrol: 30 hasta	Ulusal Kanser Enstitüsü Ölçeği versiyon 4.0	Propolis ve sodyum bikarbonatlı gargaranın OM yönetiminde etkili olduğu
Ç10	Cabrera-Jaime ve ark., 2018	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney1: 15 hasta Deney2: 16 hasta Kontrol: 19 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği Visual Analog Skala EORTC QLQ-C30 Yaşam Kalitesi Ölçeği	OM'in yönetiminde sinir otu (plantago majör) kullanımının klorheksidin ve sodyum bikarbonata göre daha etkili olmadığı
Ç11	Huang ve ark., 2018	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 48 hasta Kontrol: 43 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği MacDibbs Ağız Değerlendirmesi Washington Üniversitesi Yaşam Kalitesi Ölçeği (versiyon 4)	Hasta eğitim programıyla birlikte salinle ağız gargalarının, standart bakımla karşılaştırıldığında radyasyona bağlı OM semptomlarını iyileştirerek ve ağız konforunu arttırdığı, fiziksel ve sosyal-duygusal yaşam kalitesini arttırmada etkili olduğu
Ç12	Rambod ve ark., 2018	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 43 hasta Kontrol: 43 hasta	Oral mukozit indeksi DSÖ Oral Toksikite Ölçeği Visual Analog Skal	Çinko sülfatın kemoterapi altındaki lösemi hastalarında OM oluşumunu kısmen önlediği ve azalttığı
Ç13	Charalambous ve ark., 2018	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 32 hasta Kontrol: 32 hasta	OM Derecelendirme Ölçeği OMWQ	Kekik balının OM'in yönetiminde etkili olduğu, vücut ağırlığını koruduğu ve yaşam kalitesinde iyileşme sağladığı

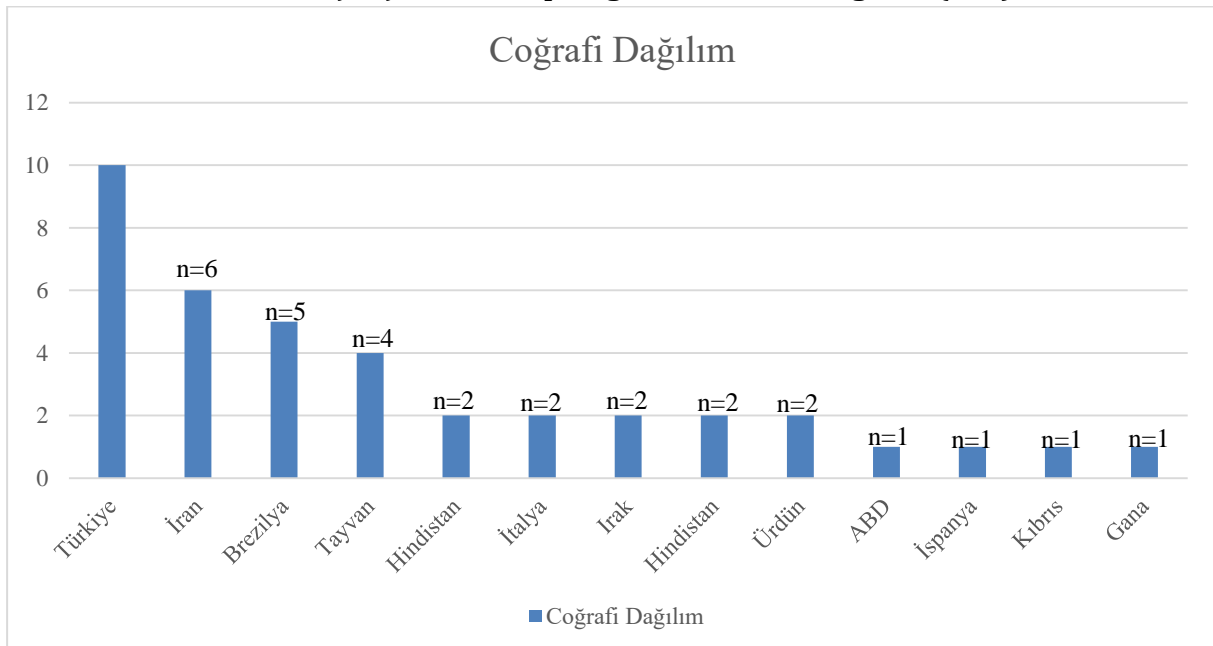
Ç14	Barmawi ve ark., 2018	Metodolojik çalışma	118 hasta	Kanser Tedavisi Genel Fonksiyonel Değerlendirmesi Arapça versiyon	Kanser Tedavisi Genel Fonksiyonel Değerlendirmesi Arapça versiyon baş-boyun kanseri hastalarında geçerli ve güvenilirdir.
Ç15	Ghorbani ve ark., 2019	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 50 hasta Kontrol: 50 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği Kontrol listesi	Hatmi çiçeği içeren solüsyon, kemoterapinin neden olduğu OM'in yönetiminde etkili olduğu
Ç16	Çakmak ve Nural, 2019	Tanımlayıcı çalışma	147 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	Hastaların yarısından fazlasında OM görüldüğü En sık görülen sorunların ağız kuruluğu, tat duyusunun azalması/değişmesi ve iştahsızlık olduğu
Ç17	Abu Sharour ve ark., 2019	Tanımlayıcı çalışma	140 hemşire	Bilgi testi	Hemşirelerin yarısından fazlasında bilgi eksikliği olduğu, eğitim düzeyi yükseldikçe bilgi düzeyinin arttığı
Ç18	Pai ve ark., 2019	Karma yöntem çalışması	25 hemşire Deney: 35 hasta Kontrol: 35 hasta	Soru formu	Hemşirelerin büyük çoğunluğunun OM yönetimi ile ilgili bilgi eksikliği olduğu
Ç19	Rodrigues ve ark., 2020	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 30 hasta Kontrol: 30 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	Oral kriyoterapinin ağız hijyeni açısından gruplar arası etki etmediği ancak grup içi etki gösterdiği
Ç20	Liao ve ark., 2021	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 31 hasta Kontrol: 30 hasta	Sözlü Değerlendirme Kılavuzu	Ağız günde en az iki kez %5 yeşil çay içeren gargarayla çalkalamanın, ağız sağlığını olumlu yönde etkilediği
Ç21	Fidan ve Arslan, 2021	Metodolojik çalışma	187 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği Hematoloji Hastalarında Oral Mukozit Risk Değerlendirme Ölçeği	Hematoloji Hastalarında Oral Mukozit Risk Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu
Ç22	Dodd ve ark., 2022	Randomize klinik çalışma	Deney1: 28 hasta Deney2: 27 hasta Deney3: 27 hasta	RTOG-ARMSC Ölçeği	GM-CSF'nin, OM'nin önlenmesi veya tedavisi için tuz ve sodalı gargara daha etkili olmadığı
Ç23	Mohammadi ve ark., 2022	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney1: 48 hasta Deney2: 48 hasta Pleseo: 48 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği EORTC QLQ-C30 Yaşam Kalitesi Ölçeği	Çinko klorür ve sodyum bikarbonatlı gargaraların, OM'in yönetiminde ve ardından kemoterapi altındaki kanser hastalarında yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde etkili olduğu
Ç24	Lin ve ark., 2022	Yarı deneysel çalışma	Deney: 32 hasta Kontrol: 32 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği DSÖ Oral Toksikite Ölçeği QoL Yaşam Kalitesi Ölçeği NRS	Mobil uygulamanın hastaların beslenme durumunu etkili bir şekilde iyileştirdiği yan etkileri hafiflettiği ve eş zamanlı kemoradyoterapi alan baş ve boyun kanseri hastalarının yaşam kalitelerini iyileştirdiği
Ç25	Thomas ve ark., 2023	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 46 hasta Kontrol: 46 hasta	Ağız Sağlığı Değerlendirme Aracı DSÖ Oral Toksikite Ölçeği	Zerdeçalı gargaranın, benzidaminli gargara ile karşılaştırıldığında OM şiddetini ve buna bağlı ağız fonksiyon bozukluklarını azaltmada etkili olduğu
Ç26	Kayıkcı ve ark., 2023	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 14 hasta Kontrol: 15 hasta	Beck Oral Mukoza Değerlendirme Kılavuzu Ulusal Kanser Enstitüsü Ortak Terminoloji Kriterleri Olumsuz Olaylar - versiyon 5	OM yönetiminde kahvenin etkili olmadığı
Ç27	Kara ve ark., 2023	Boylamsal çalışma	27 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği Oral Mukozit Takip Formu	OM ve değişkenlerine ilişkin en kötü klinik verilerin tedavinin 6. haftasında ortaya çıktığı Beslenme risk tarama puanının zamanla artarken kilo kaybının

Ç28	Oshvandi ve ark., 2021	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 48 hasta Kontrol: 48 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği	azaldığı Ortalama stres düzeyinin arttığı Büyük çoğunluğun tedavisi uyumunun iyi olduğu Çinko klorürlü gargaranın, OM'in önlenmesinde ve ciddiyetinin azaltılmasında ve kemoterapi gören hastalarda kılunun iyileştirilmesinde etkili olduğu
Ç29	Guberti ve ark., 2022	Yarı-deneysel çalışma	Deney: 59 hasta Kontrol: 81 hasta	DSÖ Oral Mukozit Derecelendirme Ölçeği NRS Sayısal Değerlendirme Skoru Oral Mukozit Günlük Anketi EQ-5D-3L Yaşam Kalitesi Ölçeği	Kombine sığır kolostrumu ve aleo vera verilen hastalarda şiddetli OM semptomlarında azalma olduğu Kombine sığır kolostrumu ve aleo veranın OM yönetiminde etkili olduğu
Ç30	Baysal ve ark., 2021	Yarı-deneysel çalışma	Deney: 16 hasta Kontrol: 16 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği Hasta Takip Formu	Oral kriyoterapinin OM sıklığını değiştirmede, şiddetini etkilemediği ve süresini azaltmadığı Hasta grupları arasında oral pH değerinin kemoterapiden sadece önce ve kemoterapiden 1 gün sonra anlamlı derecede farklı olduğu
Ç31	Raymond ve ark., 2023	Nitel çalışma	12 hemşire	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Hemşirelerin OM yönetimi ile ilgili bilgi düzeyinin eksik olduğu OM yönetimi için yapılandırılmış standart bir protokolün bulunmadığı
Ç32	Abd Ressen ve ark., 2022	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney1: 10 hasta Deney2: 10 hasta Kontrol: 10 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği NSW Kanser Enstitüsü Oral Mukozit Değerlendirme Ölçeği	Karanfil yağının OM yönetiminde normal salin solüsyone göre daha etkili olduğu
Ç33	Karabey ve ark., 2022	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 20 hasta Kontrol: 20 hasta	Oral Değerlendirme Kılavuzu	Karadut ekstratlı ağız bakımının OM, ağız kuruluğu ve kilo alımı üzerinde etkili olduğu
Ç34	Toygar ve Yeşilbalkan, 2016	Tanımlayıcı çalışma	108 hasta	Radyoterapiye ilişkin oral mukozit formu	Katılımcıların yarısından fazlasının tedavi sonrası ağrı problemi yaşadığı Katılımcıların %69,8'inin OM ile baş etmek için en az bir non-farmakolojik yöntem kullandığı En sık kullanılan yöntemin tuz ve karbonat karışımı, ikinci en sık kullanılan yöntemin ise karadut şurubu olduğu
Ç35	Mutluay ve ark., 2016	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 30 hasta Kontrol: 30 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği	Adaçayı çayı-kekik-nane hidrosol ağız gargarasının, OM'in yönetiminde etkili olduğu
Ç36	Lopes ve ark., 2016	Nitel çalışma	6 hemşire	Soru formu ve hemşire girişim dosyaları	OM yönetiminde bakım protokolü oluşturulduğu
Ç37	Abd Ressen ve ark., 2023	Randomize kontrollü klinik çalışma	Deney: 10 hasta Kontrol: 10 hasta	DSÖ Oral Toksikite Ölçeği NSW Kanser Enstitüsü Oral Mukozit Değerlendirme Ölçeği	Karanfil yağının OM yönetiminde normal salin solüsyone göre daha etkili olduğu

Tablo 2. Çalışmaların Özelliklerine Göre Dağılımı (n=37)

Özellikler	Değişkenler	n	%
Dergi Adı	Journal of European Oncology Nursing Society	6	16,2
	Seminars in Oncology Nursing	3	8,1
	European Journal of Cancer Care	3	8,1
	Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing	2	5,4
	Cancer Nursing	2	5,4
	International Journal of Nursing Practice	2	5,4
	Nursing Open	2	5,4
	Revista LatinoAmericana de Enfermagem	2	5,4
	Diğer	15	40,5
Yazar Sayısı	Tek yazarlı	1	2,7
	İki yazarlı	8	21,6
	Üç yazarlı	3	8,1
	Dört ve daha fazla yazarlı	25	67,6
Araştırma Yöntemi	Nitel	2	5,4
	Nicel	35	94,6
Araştırma Deseni	Tanımlayıcı	5	13,5
	Yarı-deneysel	2	5,4
	Deneysel	24	64,9
	Metodolojik	2	5,4
Veri Toplama Aracı	Nitel	2	5,4
	Boylamsal	2	5,4
	Ölçek	28	75,7
	Anket ve soru formu	7	18,9
Etik Kurul İzni	Görüşme formu	2	5,4
	Var	100	100,0
Proje Desteği	Yok	0	0,0
	Var	7	18,9
	Yok	30	81,1

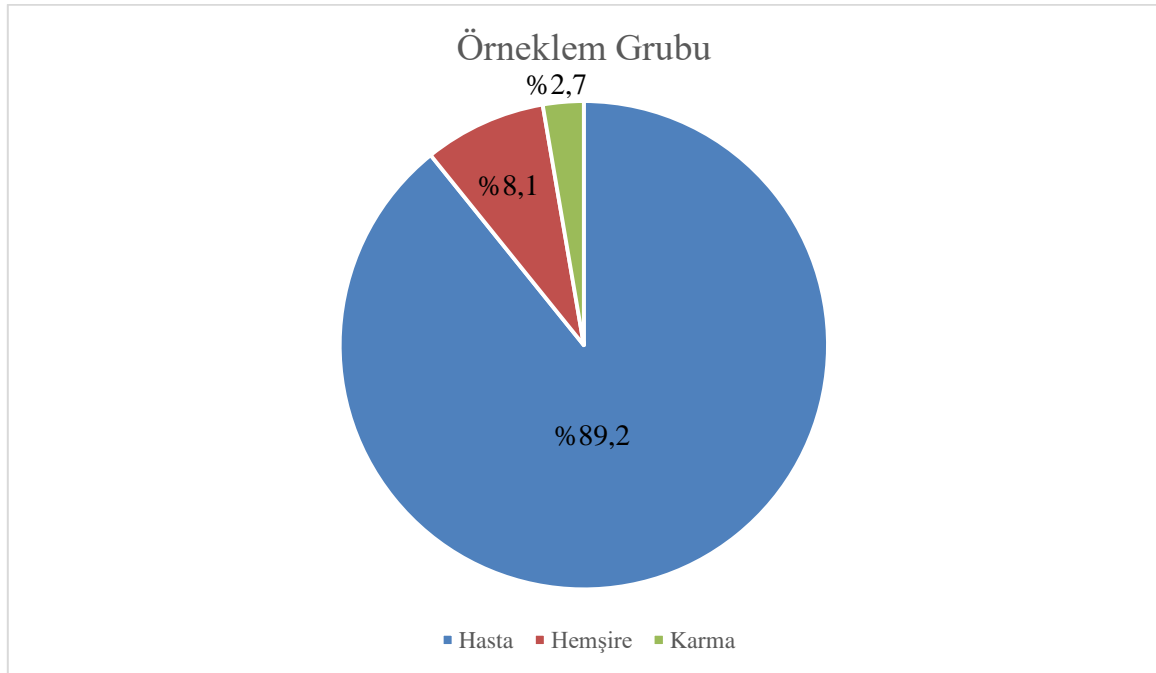
Grafik 2. Çalışmaların Yapıldığı Yerlere Göre Dağılımı (n=3)



Tablo 3. Çalışmaların Tema, Alt Tema ve Kodlarına Göre Dağılımı (n=37)

Tema	Alt Tema	n	Çalışmalar
FARMAKOLOJİK	GM-CSF içeren	1	Ç22
	Çinko klorür-sodyum bikarbonat içeren	3	Ç12, Ç23, Ç28
HEMŞİRE	Klorheksidin içeren	1	Ç8
	Bakım Protokolü Oluşturma	1	Ç36
HASTA	Bilgi ve uygulama değerlendirme	4	Ç4, Ç17, Ç18, Ç31
	Hasta eğitim ve mobil uygulama araçları	2	Ç11, Ç24
ÖLÇÜM ARACI	OM prevalansı, risk faktörleri vb.	5	Ç1, Ç6, Ç16, Ç27, Ç34
	Ölçüm aracı geliştirme	2	Ç14, Ç21
NON-	Oral Kriyoterapi	2	Ç19, Ç30
FARMAKO	Hayvansal Kaynaklı Solüsyonlar	3	Ç2, Ç9, Ç29
LOJİK	Bitkisel Kaynaklı Solüsyonlar	13	Ç3, Ç5, Ç7, Ç10, Ç13, Ç15, Ç20, Ç25, Ç26, Ç32, Ç33, Ç35, Ç37

Grafik 3. Çalışmaların Örneklem Gruplarının Dağılımı (n=37)






SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN İLKOKULDA KODLAMA EĞİTİMİ

CODING EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF CLASSROOM TEACHERS

 Ebru UZUNKOL¹

 Çiğdem DALKIÇ²

¹ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ebrud@sakarya.edu.tr,

² Yüksek Lisans Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cigdemdalkic4@gmail.com,

Geliş Tarihi / Date Applied
08.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
06.06.2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya kodlama eğitimi hakkında bilgi sahibi olduğunu beyan eden 20 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları, kodlama eğitimini üst düzey düşünme becerileri açısından fayda sağlayacak bir alan olarak gördükleri ve öğretmenlere bu konuda gerekli destek ve eğitimlerin verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda, kodlama eğitimi uygulamaları için atölyeler kurulması, uzmanlardan destek alınarak öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimin verilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Kodlama, Kodlama eğitimi.

ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of classroom teachers regarding coding education. A phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The participants were selected using the criterion sampling method, a type of purposeful sampling, and included 20 classroom teachers who declared they knew coding education. Semi-structured interview forms and personal information forms were utilized as data collection tools. Descriptive analysis and content analysis techniques were applied to analyze the data. According to the results, it was found that classroom teachers have limited knowledge about coding education, perceive coding education as a beneficial field for developing higher-order thinking skills, and believe that teachers should be provided with the necessary support and training. Based on these results, several recommendations were made. These include establishing workshops for coding education practices and providing essential in-service training to teachers with the support of experts.

Keywords: Classroom teacher, Coding, Coding education.

1. GİRİŞ

Teknoloji çağı olarak adlandırdığımız bu çağda teknoloji hızlı bir şekilde gelişmekte ve değişmektedir. Eğitim alanı da bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biridir. Bu nedenle ilerlemeye ayak uydurmak için öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknoloji kullanılmaya başlanmıştır (Günüş, 2017). Teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak günümüzde öğrencilerden problem çözme, eleştirel düşünme, teknolojiyi iyi kullanabilme, iletişim ve işbirliği gibi çeşitli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2009). 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler dinamik yapılar olduğundan sürekli değişim içerisindedir ve kodlama becerisi de bu becerilerden biridir (European Commission, 2014). Türkiye de bu gelişim ve değişimlere uygun hareket edebilmek adına 2012 yılından itibaren kodlama eğitimini bilişim teknolojileri ve yazılım dersine dâhil etmiştir. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde kodlama eğitimi ortaokulda 5. ve 6. sınıfta zorunlu 7. ve 8. sınıfta ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Bağra ve Kılınç, 2021).

Kodlama, var olan bir soruna komutların toplanıp bir araya getirilip çalıştırılmasıyla bilgisayar dili ile çözüm üretme sürecidir (Kesici ve Kocabaş, 2007). Kodlama, bilgisayara özel şekil ve kelimelerden oluşturulan komutlar dizisi ile gerçekleştirilmek istenilenin yapılabildiği programlama sürecidir (Ersoy ve diğerleri, 2011). Günümüzde akıl yürütme becerisinin bir parçası olarak nitelendirilen kodlama becerisinin önemi giderek artmakta olup eğitim programlarına dahil edilmektedir (European Commission, 2014; Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018). Kodlama becerisi öğrencilerin problemlere farklı açılardan bakarak sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlamakta ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Şanal ve Erdem, 2017; Voogt ve diğerleri, 2015). Aynı zamanda öğrencilerin analitik ve uzamsal düşünme, yaratıcı düşünme, dijital okuryazarlık, iş birliği ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Kodlama eğitiminin katkılarının farkına varılması ile birlikte farklı ülkeler konuyla ilgili çalışmalar yürütmeye başlamışlardır (Akpınar ve Altun, 2014; Demirer ve Sak, 2016). Örneğin, Macaristan ve Fransa erken yaşlarda kodlama eğitimine yönelmekle beraber bu eğitimin matematik ve el sanatları gibi dersler içerisinde verilmesini uygun görmüşlerdir. Danimarka ve Portekiz ise kodlama eğitimini ortaokuldan itibaren başlatmakla beraber bu eğitimi bilişim teknolojileri ve yazılım dersi içerisine entegre etmişlerdir (Bocconi ve ark., 2016).

Kodlama eğitimi her yaş düzeyine uygun olarak verilmekle birlikte bu eğitime erken yaşlarda başlanması öğrenciler açısından daha yararlı bulunmaktadır. Kodlama eğitimine erken yaşlarda başlanması üretken ve yetkin bireyler yetiştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Chen ve diğerleri, 2017). İlkokulda kodlama eğitimi, farklı uygulamalar ve çeşitli platformlar aracılığıyla ilgi çekici hale getirilmektedir (Ünsal, 2019). Örneğin öğrenci seviyelerine göre seçilen kodlama araçlarından blok tabanlı kodlama daha çok küçük yaş gruplarında tercih edilirken, ilerleyen zamanlar için metin tabanlı kodlama araçları kullanılmaktadır (Anılan ve Gezer, 2020). Blok tabanlı kodlama araçları mobile, web tabanlı veya masaüstü uygulamaları ile kullanılabilen ve öğrenci kod bloklarını sürükle-bırak yöntemiyle hareket ettirerek istediği tasarımları oluşturabilmektedir. Blok tabanlı kodlama sayesinde öğrenciler karışık kod satırları ile uğraşmayarak kodlamaya ilişkin temel kavramları daha anlaşılır bir şekilde öğrenebilmektedir (Göncü, Çetin ve Şendurur, 2020). Blok tabanlı kodlama öğrencinin eğlenerek, zorlanmadan hayalindeki tasarımları gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Metin tabanlı kodlama araçlarında ise kelime ve semboller belli bir sıraya dizilerek kodlama yapılmaktadır. Bu kodlamada işlemlerin doğru sırada olması ve yazım hataları olmaması gerekmektedir (Anılan ve Gezer, 2020). Metin

tabanlı kodlama araçları gerçek kodlar yazma imkânı sağlamaktadır. Öğrencilerin zorlandığı bu uygulamada en çok yapılan hatalardan biri söz dizimi hataları, diğeri ise hata kontrolünün yapılmasında zorluk yaşanmasıdır (Kandemir, 2017). Kodlama eğitimi öğrencilerin problem çözme (Calder, 2010; Pakman, 2018), yaratıcı düşünme (Haymana, 2020; Kobsiripat, 2015), dijital okuryazarlık (Akpınar ve Altun, 2014) becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını (Akçay, 2009; Eraytaç, 2019; Kader, 2022) ve kodlamaya karşı tutumlarını (Patan, 2016) olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin çok yönlü gelişmesine katkı sağlayan (Akpınar ve Altun, 2014) kodlama eğitimi hakkında literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasına dair birçok araştırma mevcuttur. Örneğin Ergin (2020), bir araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu ve kodlama konusunda olumlu görüşe sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Wong, Cheung, Ching, ve Huen (2015) ise araştırmalarında Hong Kong'da bulunan 42 okul programına kodlama eğitimini dâhil ederek bu okullardaki müdürlerin ve öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik inançlarını ve kodlama eğitimi programa dâhil edilirken yaşanan zorlukları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen ve müdürlerin kodlama eğitimine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca kodlama eğitimi hakkında öğretmenlerin bilgi eksikliği ve öğretmede zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Yumbul ve Sulak'ın (2022) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin robotik kodlama eğitiminin ilkökul düzeyinde verilmesi gerektiğine ve robotik kodlamanın öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair görüşlerini bildirmişlerdir. Bozpolat ve Topdağı (2022) ise ilkökulda temel algoritma ve kodlama eğitimine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması yürütmüş ve benzer olarak ilkökulda kodlama eğitiminin yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Kodlama eğitimi ile ilgili araştırma sonuçlarına dayanılarak, kodlamanın öğrenciler açısından yararlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencileri, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak geleceğe hazırlamak adına kodlama eğitimi önemli bir basamaktır. İlkokulda kodlama eğitimi öğrencilerin teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilmeleri ve edindikleri becerileri hayatlarına yansıtarak geleceğe hazırlanabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Sırakaya, 2018). Bu noktada öğretmenlerin kodlama eğitimi alanında yürüttükleri uygulamalar ve yeterlilik düzeyleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini edinebilmeleri ayrıca eğitimde yaşanan olumlu ve olumsuz yönlerin tespit edilerek beklenen etkinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla öğretmen görüşlerinin anahtar bir role sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde kullanılması için hazırlanan programların sınıf içerisindeki uygulayıcıları olan öğretmenler bu programları uygularken tasarlanan programa ait görüşleri, programların uygulama biçimlerini şekillendirmektedir. Bu nedenle öğretmen görüşleri öğrenme öğretme süreçlerinin işleyişi ile ilgili önemli katkılar sunabilir (Göncü, Çetin ve Şendurur, 2020). Cücü ve Dağ (2023), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin dâhil edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırma ilkökul öğretmenlerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşleri aracılığıyla hem alana katkı sağlaması hem de uygulamadaki durumun nasıl olduğunu ve ihtiyaçların neler olduğunu ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kodlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desende, olayları yaşayan kişinin deneyimleri çalışmanın gerçekliğini oluşturmaktadır. Az sayıda katılımcıyı içeren bu tür araştırmalar, katılımcıların yaşadıklarından yola çıkılarak yaşantılar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Fenomenolojik desen, günlük hayat içerisinde karşılaşılan fakat hakkında ayrıntılı olarak bilgiye sahip olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğretmenlerin kodlama eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerine odaklanıldığından araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Çalışma grubu İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde yer alan devlet okullarında görev yapan toplam 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme; araştırmanın konusu ile ilgili bir durumun kriter (ölçüt) olarak belirlenmesi (Grix, 2010), bu ölçütün zengin bir bilgi kaynağı sağlaması (Marshall, 1996) ile bu ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada ölçüt, katılımcıların kodlama eğitimi hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 64 kadın ve 38 erkek öğretmen olmak üzere toplam 102 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlere kodlama eğitimine yönelik bir eğitim alıp almadıkları, kodlama eğitimine yönelik bir çalışmaya dâhil olup olmadıkları sorulmuş ve kodlama eğitimine yönelik bilgi düzeylerini belirtebilecekleri bir form uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıları belirlemek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanıldığından bu formda kodlama eğitimi hakkında bilgisi olduğunu belirten 20 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okuttukları sınıf düzeyi, kodlama eğitimine yönelik bilgi düzeyi, kodlama eğitimine yönelik eğitim alma durumu, kodlama eğitimine yönelik bir çalışmaya dâhil olma durumu ve kodlama eğitimi verilen sınıf düzeyine ilişkin bilgileri Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	15	75
	Erkek	5	25
	Toplam	20	100
Kıdem	1-5 yıl	2	10
	6-10 yıl	8	40
	11-15 yıl	6	30
	16 yıl ve üzeri	4	20
	Toplam	20	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	-	-
	Lisans	16	80
	Yüksek Lisans	4	20
	Doktora	-	-
	Toplam	20	100

Sınıf Düzeyi	1.sınıf	7	35
	2.sınıf	3	15
	3.sınıf	3	15
	4.sınıf	7	35
	Toplam	20	100
Kodlama Eğitimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	5	25
	Hayır	15	75
	Toplam	20	100
Kodlama Eğitimine Yönelik Bir Çalışmaya Dâhil Olma Durumu	Evet	5	25
	Hayır	14	70
	Belirtilmemiş	1	5
	Toplam	20	100
Kodlama Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyi	Bilgim Yok	-	-
	Az Düzeyde Bilgi Sahibiyim	11	55
	Orta Düzeyde Bilgi Sahibiyim	5	25
	Yeterince Bilgi Sahibiyim	4	20
	Toplam	20	100
Kodlama Eğitimi Verilen Sınıf Düzeyi	1.sınıf	4	26.6
	3.sınıf	2	13.3
	4.sınıf	2	13.3
	1-2.sınıf	1	6.6
	3-4.sınıf	1	6.6
	1-3-4.sınıf	2	13.3
	1-2-3-4.sınıf	3	20
	Toplam	15	99,7

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %75'inin kadın, %25'inin erkek olduğu görülürken, %90'ının 5 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu, %20'sinin yüksek lisans mezunu olduğu, %70'inin 1 ve 4. sınıf öğretmeni olduğu, %75'inin kodlama eğitimine dair bir eğitim almadığı, %70'inin kodlamaya yönelik bir çalışmaya dâhil olmadığı, %55'inin az düzeyde bilgi sahibi olduğu, %26,6'sının kodlama eğitimini 1. sınıf düzeyinde verdiği görülmektedir. Beş sınıf öğretmeni kodlama eğitimine ilişkin bilgi sahibi olduğunu ancak sınıflarında herhangi bir eğitim vermediklerini belirtmişlerdir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilk olarak kişisel bilgi formuna ait bilgiler doldurulmuştur. Daha sonra kodlama eğitimi konusunda bilgi sahibi olan sınıf öğretmenleri ile araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 30 dakika süren görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilkökul öğretmenlerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmış bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme aşamasında ilk olarak konuyla ilgili çalışmalar incelenmiş ve söz konusu benzer konulu bir çalışma olan Ünsal (2019) tarafından yapılan çalışmadan yararlanılmıştır. Literatür taramasının ardından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenliği alanında ve teknoloji eğitimi alanında çalışmaları olan iki uzmandan gelen görüşler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenerek forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu 7 ana soru, 13 alt sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan 6 soru tekli bir yapı göstermektedir. Ancak 2. soru seçenekli bir sorudur ve öğretmenlere daha önce kodlama eğitimi verip vermedikleri sorulmuştur. Kodlama eğitimi verdiğini ifade eden öğretmenlere 13 alt soru sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri görüşme sırasında araştırmacı tarafından birebir not alınarak kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde hangi analiz tekniğinden yararlanılacağına görüşme formunda yer alan soruların yapısı temel alınarak karar verilmiştir.

İçerik analizine göre daha yüzeysel bir yapı gösteren betimsel analiz, gözlem veya görüşmelerden elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Koca, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da temaların önceden belirgin olduğu bir şekilde yapılandırılan sorulara ilişkin yanıtların analiz edilmesi sürecinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Örneğin seçenekli bir yapı gösteren 2. sorunun ana sorusu olan “Sınıf öğretmeni olarak öğrencilerinize kodlama eğitimi verdiniz mi/veriyor musunuz?”, 2. sorunun d şikkında yer alan “Gerçekleştirdiğiniz eğitimi derslere entegre ederek mi serbest zamanlarda mı uyguluyorsunuz?” ve “Kodlama eğitimi ile ilgili öğrencilerinizle bir proje yürütmeyi düşünür müsünüz?” sorularına verilen yanıtlar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlara göre görüşmeye devam edilmiştir. Betimsel analiz yolu ile elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

İçerik analizi ise görüşmeler sonrasında elde edilen bilgileri betimsel analiz yöntemine nazaran daha ayrıntılı bir işleme tabi tutarak kavramlara, temalara ve ilişkilere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi süreci, verilerin kodlanması, birbiri ile bağlantılı olan kodlamaların kategorilerine göre ayrılması, bu kategorilerden temalara ulaşılması daha sonra verilerin kod ve kategori uyumuna göre düzenlenerek bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada temaların önceden belirlenemeyeceği şekilde yapılandırılan sorulara verilen yanıtların analiz edilmesi süresinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Örneğin; “Kodlama eğitimini tercih etmenizdeki nedenler nelerdir?”, “Sizce gerçekleştirdiğiniz kodlama eğitimi hangi becerilerin kazanılmasına katkı sağlamıştır?” ve “Gerçekleştirdiğiniz kodlama eğitiminin diğer derslere etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorularına verilen yanıtlar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada ilk olarak sıklıkla tekrar eden kelime gruplarından yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar birbirleriyle bağlantıları göz önünde bulundurularak kategorileştirilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar kod ve kategorilerin özelliklerine ve verilen yanıtlara bağlı kalınarak yorumlanmıştır. İçerik analizi yolu ile elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve doğrudan alıntı yolu ile öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin kayıt altına alınması ile elde edilen her bir form gizliliğin sağlanabilmesi adına Ö1, Ö2... şeklinde numaralandırılmıştır. Veri analizi sonucunda bulguların tablolaştırılarak sunulmasında ve doğrudan alıntılarda bu kısaltmalardan yararlanılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik nitel araştırmalarda önem verilen noktalardan birisidir. Bir araştırmanın güvenirliliği yapılan görüşmelerin yapıldığı ortam, görüşmeye katılan katılımcıların özellikleri, kayıt altına alınma şekli gibi süreçleri içerirken; araştırmanın geçerliği verilere ulaşma, verileri toplama, analiz etme ve raporlama süreçlerinin nasıl yapıldığını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla, kodlamalardan elde edilerek ulaşılan kategorilerde bulunan ifadeler öğretmenlerin ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur.

Veri toplama sürecinde yazılı olarak alınan görüşme formu kayıtları iki araştırmacı tarafından incelenerek ayrı ayrı kod tablosu oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) "kodlayıcılar arası görüş birliği" modelinden yararlanılmış, kodlar arasındaki uyum %90 olarak tespit edilmiştir. Çıkan sonuca göre uyuşmayan kodlar üzerine tartışılarak kodlar arası uyum sağlanmıştır.

Araştırmanın geçerliği için Creswell (2021) tarafından belirtilen verilerin toplanması- analiz edilmesi, katılımcıların araştırmaya uygun özellikte ve sayıda olması, verilen analizinde kullanılan tekniklerin ayrıntılı bir biçimde sunulması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntem kısmında belirtilen ifadeler ayrıntılı olarak verilerek geçerlik için gerekli şartlar yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik farklı ölçütler kullanılarak ele alınmakta ve bu noktada inandırıcılık önem kazanmaktadır. Nitel araştırmalarda, inandırıcılık için kullanılan ölçütler inanılabilirlik, onaylanabilirlik, güvenilebilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Başkale, 2016; Guba ve Lincoln, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu başlıklardan bir ya da birden fazlasının sağlanması araştırma bulgularının inandırıcılığı açısından önemli görülmektedir (Creswell, 2021). Araştırma sürecinde inanılabilirliğin sağlanabilmesi adına görüşmelerden sonra yazılı olarak kayıt altına alınan formlar katılımcılara gösterilmiş ve formların kendi ifadelerini yansıttığına dair katılımcı teyidi alınmıştır. Onaylanabilirliğin sağlanması için ise ham verilere dayalı olarak yürütülen analiz sonuçları açık bir şekilde paylaşılmış ve katılımcıların sorulan sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır. Aktarılabilirlik, amaçlı örneklem yönteminin kullanılması, katılımcı özelliklerinin ve görüşme sürecinin açık bir şekilde paylaşılması yolu ile sağlanmıştır. Güvenirliğin sağlanması için ise yukarıda belirtildiği gibi araştırmacılar arası tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmalar yolu ile araştırmanın inandırıcılığına ilişkin gereklilikler yerine getirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine İlişkin Bilgilerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi hakkında bildiklerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine ilişkin genel bilgilerini ortaya koymak üzere yürütülen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine İlişkin Bilgileri

Tema	Kodlar (Alt Temalar)	Katılımcılar
Kodlamanın İşleyişine İlişkin Bilgiler	Uygulama oluşturma	Ö10, Ö11
	Program oluşturma	Ö1, Ö2, Ö10
	Yönergelere uygun hareket etme	Ö1, Ö5, Ö3, Ö6, Ö7, Ö14, Ö17
	Kurala göre sıraya koyma	Ö13, Ö20
Çocuğun Yararına İlişkin Bilgiler	Düşünme becerilerini geliştirici	Ö3, Ö10, Ö15, Ö19
	Ürün oluşturmaya yönelik katkılar	Ö14
Kullanım Durumuna İlişkin Bilgiler	Bilgisayarlı ve bilgisayarsız kullanım	Ö3, Ö6, Ö7, Ö17, Ö20
Kodlamanın Tanımına İlişkin Bilgiler	Sembol ve simgeler dili	Ö12
	Yazılım	Ö8, Ö9, Ö18
	Bilgisayar dilinin temel düzeyi	Ö18

Tablo 2’de sunulduğu üzere sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik genel bilgileri “Kodlamanın işleyişine ilişkin bilgiler, çocuğun yararına ilişkin bilgiler, kullanım durumuna ilişkin bilgiler, kodlamanın tanımına ilişkin bilgiler, sınırlı bilgi” olarak 5 başlık ve 11 alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kodlama eğitiminin belirli bir yürütülüş şeklinin bulunduğu, çocukların düşünme becerilerine özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine etki ettiği, kodlama eğitimin sonunda çocukların belirli bir ürün oluşturmaya katkı sağladığı, bilgisayarlı ve bilgisayarsız olarak farklı kullanım şekillerinin bulunduğu ve kendine has bir dili olduğuna yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. İki öğretmen ise (Ö4 ve Ö16) kodlama eğitimine ilişkin sınırlı bilgi sahibi olduğunu belirterek herhangi bir açıklama yapmamıştır. Kodlama eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgilerine yönelik görüşlerini içeren alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö3, “Öğrencilerdeki bilişimsel düşünmeyi, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştiren bilgisayarlı ve bilgisayarsız olarak yönergelere dayalı olarak verilen eğitimdir”

Ö15, “Öğrencilerdeki bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren bir eğitim sistemidir. Öğrencilerin gözlem, deneme yanılma yöntemi ve derin düşünme sürecinin içine alan bir alan.”

Ö18, “Kodlama eğitimi ilkökul düzeyinde aslında bilgisayar dilinin temel düzeyini ifade ediyor. Bu eğitim ile birçok teknolojinin yazılımını bizlerin yapabileceğini gösteriyor. Teknolojinin bu denli hayatımızda olması kodlamanın önemini daha da ortaya koyuyor.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini öğrencilerin çeşitli düşünme becerilerini geliştiren ve kullanım olanağı fazla olan bir alan olarak gördükleri söylenebilir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine Yönelim Sebeplerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimini tercih etmelerindeki nedenleri paylaşımları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelme sebeplerini ortaya koymak üzere yürütülen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır:

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimini Tercih Etme Nedenleri

Tema	Kodlar (Alt Temalar)	Katılımcılar
Kişisel Nedenler	Kişisel gelişim	Ö17
	Kodlamaya merak	Ö5
	Günceli takip etme	Ö7, Ö17
Çocuk Odaklı Nedenler	Çocukların bilişsel gelişimine katkı	Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Teknolojiyi anlama ve düzenli kullanım sağlama	Ö11, Ö12
	Çocukları geleceğe hazırlama	Ö5, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini tercih etme nedenleri ilişkin görüşlerinin “Kişisel nedenler” ve “Çocuk odaklı nedenler” olmak üzere 2 başlık ve 6 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinden Ö1, Ö2, Ö8, Ö9 ve Ö10 kodlama eğitimi hakkında bilgi sahibi olduklarını ancak kodlama eğitimi vermediklerini belirtmişlerdir. Kişisel nedenlere dönük görüş bildiren öğretmenler; kendilerini geliştirmek amacıyla, kodlamaya merak duymaları ve güncel gelişmeleri takip etmek istemeleri nedeniyle kodlama eğitimine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla kodlama eğitiminin çocuklara yönelik yararları üzerinde durmuşlar ve özellikle bilişsel gelişim üzerindeki katkılarına yoğunlaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini tercih etme nedenlerine yönelik görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö15, “Kodlamanın ve kod okumanın günlük hayatımızda sık sık karşımıza çıkması sebebiyle öğrencilere küçük yaştan itibaren algoritma kurma ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmek için tercih ediyorum.”

Ö17, “Gelişen çağımızda eğitimdeki yeniliklere ayak uydurmak ve kişisel gelişim açısından ilgili olduğum için tercih ediyorum.”

Ö20, “Yaşamlarında fark yaratmak ve yeni bir beceri olarak küçük yaşlarda çocukların kodlamayı öğrenmelerini sağlamak için tercih ediyorum.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi ve teknolojiyi daha etkili bir biçimde kullanmalarını destekleyerek geleceğe hazırlanmaları açısından tercih ettikleri söylenebilir.

3.3. Kodlama Eğitimi İçin Gerekli Olan Araç ve Gereçlerin Bulunma Durumlarının İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi sırasında kullanılacak olan araç-gereçlerin okullarında bulunma durumunu paylaşımları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda kodlama eğitimini destekleyecek materyal bulunma durumuna ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır:

Tablo 4. Okulda Kodlama Eğitimini Destekleyecek Materyal Bulunma Durumu

Materyal Bulunma Durumu	Katılımcılar
Bulunuyor	Ö17
Bulunmuyor	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Kısmi Olarak	Ö3, Ö14

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini destekleyecek materyallerine yönelik düşünceleri “Bulunuyor”, “Bulunmuyor ve “Kısmi olarak” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Yalnızca 1 sınıf öğretmeni okulunda ilgili materyallerin bulunduğunu belirtmiş, 2 sınıf öğretmeni de kısmen bulunduğunu belirtmiştir. Kodlama eğitimi uygulayan diğer sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde en çok ifade edilen başlığın okullarında kodlama eğitimi için kullanılabilir gerekli materyal durumunun bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak okullarında kodlama eğitimini destekleyecek materyallerin bulunmadığını belirttikleri söylenebilir.

3.4. Kodlama Eğitimi Sırasında Kullanılan Kodlama Araçları/Platformları ve Araçların Elde Edilme Şekillerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitiminde yararlı olan kodlama platformları ve bu platformları hangi yollarla elde ettiklerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi yürütürken kullandıkları kodlama araçları/platformları ve bu araçlara/platformlara ulaşma şekillerine ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır:

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimlerinde Kullandıkları Kodlama Araçları/Platformlarına Ulaşma Şekilleri

Tema	Kodlar (Alt Temalar)	Katılımcılar			
		İnternet Siteleri	Veli	Kaynak Kitap	Hem İnternet Hem de Kaynak Kitap Siteleri
Dijital Uygulamalar	Scratch	Ö3, Ö7	Ö5, Ö17		Ö6, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20
	Tinkercad	Ö3			
	Code.org	Ö3, Ö7, Ö11			Ö6, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20
	Blockly Games				Ö12
	Arduino		Ö5, Ö17		
	Math Playground	Ö1			
	mBlock	Ö3	Ö5, Ö17		
	Code Monkey	Ö3			
	Mobil Kod	Ö3			
	Compute It			Ö4	
Kâğıt-Kalem Etkinlikleri	Alice				Ö20
	Etkinlik kağıdı			Ö4, Ö14	Ö6, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20
	Kodlama kitapları				Ö16

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama çalışmalarında kullandıkları araçları/platformları temin etme şekillerine ilişkin görüşleri “Dijital uygulamalar” ve “Kâğıt-kalem etkinlikleri” olarak 2 başlık ve 13 alt tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden Ö2, Ö8, Ö9 ve Ö10 kodlama aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin daha çok dijital uygulamalardan yararlandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin kullandıkları kodlama araç ve platformlarını internet sitelerine girme, velilerin yardımını alma, kaynak kitap içerisindeki etkinliklerden yararlanma ve hem internet siteleri hem de kaynak kitabı birlikte kullanmaya yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin daha çok “Scratch” ve “Code.org” platformlarını tercih ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları kodlama araçları/platformları ve kodlama araçlarını temin etme şekillerine ilişkin görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3, “Sınıf düzeyinde Scratch, Tinkercad, mBlock, Code.org, Code Monkey, Mobilkod platformlarının internet adreslerini önemli ölçüde kullanmaktayım. Genelde materyalsiz eğitimler verdim.”

Ö5, “Çalışmalarında daha çok Scratch ve mBlock5 kullanıyorum. Başka platformlar kullansam da en temel iki program bence bu ikisi. Arduino tabanlı kodlama yaptık. Atölye ve materyaller veliler tarafından finanse edildi.”

Ö15, “İnternet adresi üzerinden Scratch ve Code.org uygulamalarını ve kendi aldığım kaynak kitaplardan yararlanıyorum.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sürecinde blok tabanlı kodlama araçlarını ve kâğıt kalem etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler kodlama eğitiminde kullanacakları dijital uygulama araçlarını web sitelerine girerek, kâğıt kalem etkinliklerine ise kodlama ile ilgili yardımcı kaynaklar aracılığıyla ulaştıkları söylenebilir.

3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimini Uyguladıkları Zamanın İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimini hangi zaman diliminde uyguladıklarına yönelik görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini gerçekleştirdikleri zaman dilimleri ile ilgili analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimini Gerçekleştirdiği Zaman

Kodlama Eğitiminin Gerçekleştirilme Zamanı	Katılımcılar
Serbest Zamanda	Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Derslere Entegre Ederek	Ö3, Ö11
Hem Serbest Zamanda Hem de Derslere Entegre Ederek	Ö4, Ö6, Ö7, Ö14, Ö18
Okul Sonrası Kulüp Çalışması	Ö5

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini gerçekleştirdiği zamana ilişkin görüşlerinin “Serbest zamanda”, “Derslere entegre ederek”, “Hem serbest zamanda hem de derslere entegre ederek” ve “Okul sonrası kulüp çalışması” olmak üzere 4 başlık altında toplandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre kodlama eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini daha çok serbest zamanlarda uyguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı kodlamayı derse entegre ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitiminin gerçekleştirilme zamanına ilişkin görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö11, “Derslere entegre ederek kullanmaya çalışıyorum.”

Ö14, “Derslere entegre ederek ve serbest zamanlarda da kullanıyorum.”

Ö20, “Serbest zamanlarda uyguluyorum.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini diğer derslere entegre ederek ya da serbest zamanlarda gerçekleştirdikleri söylenebilir.

3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimini Verdikleri Mekân ve Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi için kullandıkları mekân ve öğretim yöntemleri hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini gerçekleştirdikleri ortam ve kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır:

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimini Gerçekleştirdiği Ortam ve Kodlama Eğitimi Gerçekleştirirken Kullandıkları Öğretim Yöntemleri

Kodlama Gerçekleştirildiği Ortam	Eğitiminin Kullanılan Öğretim Yöntemleri	Katılımcılar
	Anlatım	Ö16
	Gösterip Yaptırma	Ö13, Ö18, Ö19, Ö20

Sınıf Ortamında	Hem Anlatım Hem Gösterip Yaptırma	Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15
	Kâğıt kalem etkinliği	Ö14
Atölye Ortamında	Proje	Ö5, Ö17

Tablo 7 incelendiğinde kodlama eğitiminin gerçekleştirildiği ortam ve kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin verilerin “Sınıf ortamında” ve “Atölye ortamında” olarak 2 başlık ve 5 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler kodlama eğitimini en çok sınıf ortamında gerçekleştirdiklerini, üst düzey eğitim veren öğretmenlerin ise atölye açarak eğitim verdiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kodlama eğitimini gerçekleştirilirken en çok anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini gerçekleştirdiği ortam ve kodlama eğitimi gerçekleştirirken kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö4, “Sınıf ortamında, anlatım ve gösterip yaptırma yöntemi ile uyguluyorum.”

Ö5, “Eğitim için öncelikle veli iş birliği ile okulumuzda atölye kurduk. Okul sonrası bu atölyemizde kodlama eğitimi verdim. Birlikte adım adım kodlama projelerimizi beraber oluşturduk.”

Ö7, “Sınıf ortamında öğrencilere ilk olarak anlatıyorum. Daha sonra etkinlik aşamasında tek tek akıllı tahtaya kaldırıyorum.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini genel olarak sınıf ortamında yürüttükleri ve öğretim yöntemi olarak en çok gösterip yaptırma tekniğinden yararlandıkları söylenebilir.

3.7. Kodlama Eğitimi Veriliş Sürecinde Yaşanılan Engel ve Zorlukların İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi sırasında yaşadıkları/yaşayabilecekleri engeller ve zorluklar hakkında görüşlerini paylaşımları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri engel ve zorluklar ile ilgili analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 8’ de sunulmaktadır:

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimi Sırasında Karşılaştıkları/ Karşılaşabilecekleri Engel ve Zorluklar

Tema	Karşılaşılan/Karşılaşılabilir Engel ve Zorluklar	Katılımcılar
Çocuk Kaynaklı Engeller	Çocuğun Odaklanma Sorunu	Ö6
	Çocuğun Anlamasında Zorluk	Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14
	Hazırbulunuşluluk farklılığı	Ö1, Ö2
Dış Kaynaklı Engeller	Materyal Eksikliği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	Önem Verilmemesi	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö18
	Zaman Kısıtlılığı	Ö7, Ö15, Ö18
	Veli Desteği Eksikliği	Ö17
	Mevcutun fazlalığı	Ö1, Ö18, Ö20
	Mekânsal sorun	Ö2, Ö5, Ö12, Ö13
	Yetersiz Altyapı	Ö3, Ö18, Ö19
	Donanımsal sıkıntılar	Ö3, Ö7
	Bürokratik engeller	Ö16
	Müfredatın yoğun olması	Ö8, Ö9, Ö14
Öğretmen Kaynaklı Engeller	Anlatımda Zorluk	Ö12

Bilgi Eksikliği	Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö20
-----------------	--------------------------------

Tablo 8’de sunulduğu gibi sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında karşılaştıkları/ karşılaşılabilecekleri engel ve zorluklar “Çocuk kaynaklı engeller”, “Dış kaynaklı engeller”, “Öğretmen kaynaklı engeller” olarak 3 başlık ve 15 alt tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre en önemli zorluklar dış kaynaklı engellerden dolayı yaşanmaktadır. Dış kaynaklı engellere bakıldığında ise öğretmenlerin en fazla materyal eksikliğini ve kodlama eğitimine gereken önemin verilmemesini ciddi engeller olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Çocuk kaynaklı engeller incelendiğinde ise çocukların odaklanmada ve anlamada zorluk yaşadıkları bununla birlikte ön bilgilerinin birbirlerinden farklı olmasının kodlama eğitimi açısından engel yarattığı sonucuna ulaşılabilir. Bir diğer tamada ise öğretmenlerden kaynaklı engellere odaklanılmış ve özellikler öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi eksiklikleri vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında karşılaştıkları/ karşılaşılabilecekleri engel ve zorluklara ilişkin görüşlerini içeren alıntılara aşağıda verilmiştir:

Ö9, “Öğretmen bilgi eksikliği, veli desteğinin olmaması, materyal eksikliği, gereken önemin ülkemizce verilmemesi ve müfredatın yoğun olması gibi engeller olabilir.”

Ö13, “Öğrencilerimden bazıları yönergeleri takip etmekte ve anlamakta zorlanıyor. Ayrıca mekân sorunu, öğretmen bilgi eksikliği, bilgisayar ve araç - gereçlerin eksikliği gibi engeller olabilir.”

Ö18, “Yetersiz altyapı, süreci öğretmen tarafından ve idare tarafından ilgisizce karşılanması, sınıfların kalabalık olması nedeni ile alıştırmaya yapma imkânı olmaması.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, odaklanma sorunu, hazırbulunuşluk farklılıkları gibi çocuk kaynaklı engeller; programların yoğun olması, veliler ve okul yönetiminden destek alınamaması gibi dış kaynaklı engeller ve öğretmenlerin bilgi eksikliği olması gibi öğretmenden kaynaklanan engellerin kodlama eğitimi sürecini aksattığı söylenebilir.

3.8. Kodlama Eğitimine Yönelik Öğrencilerin İlgisi ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimine yönelik öğrencilerin ilgi ve motivasyonları hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına ilişkin yürütülen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır:

Tablo 9. Öğrencilerin Kodlama Eğitimi Sürecine İlişkin İlgisi ve Motivasyon Düzeyleri

İlgisi ve Motivasyon Düzeyleri	Katılımcılar
Yüksek Düzeyde	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Orta Düzeyde	Ö12, Ö14

Tablo 9’da sunulan öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilkökulda kodlama eğitimine katılan öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonuna ulaşılmaktadır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kodlama eğitimi ile ilgili etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları, çok sevdikleri ve eğlendikleri, üst düzey motive olan öğrenci sayısının fazla olduğu gibi görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6, “İlgisi olan öğrenciler yeni bir alan öğrendiklerinden dolayı yüksek ilgi ve motivasyona sahiptir.”

Ö4, “Bilgi seviyeleri alt düzeyde başlayıp, genellikle isteyerek ve severek yapıyorlar”

Ö12, “Öğrenci motivasyonları orta düzeydedir.”

Ö20, “Severek ve eğlenerek yapıyorlar. Çalışma yapacağımız zaman motivasyon ve ilgilerinin arttığını fark ediyorum.”

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sürecini yürütürken öğrencilerin yüksek ilgi ve motivasyon düzeyine sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

3.9. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kodlama Eğitiminin Katkıları Bakımından incelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitiminin öğrenciye katkıları hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitiminin katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmaktadır:

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerine Göre İlkokulda Kodlama Eğitiminin Katkıları

Tema	Kodlar (Alt Temalar)	Katkılar	Katılımcılar	
Beceriler Açısından	Bilişsel Beceriler	Düşünme becerilerini artırma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	
		Yönergeleri anlama	Ö4, Ö6, Ö13, Ö14	
		Ürün ortaya koyma	Ö3, Ö13, Ö14	
		Dijital okuryazarlık	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19	
		Aktif olma	Ö6, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19	
		Dikkat gelişimi	Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	
		Algı gelişimi	Ö6, Ö7, Ö12, Ö13	
		Odaklanma	Ö11, Ö16	
		Yaparak-yaşayarak öğrenme	Ö3	
		Sosyal-Duygusal Beceriler	Sosyal-Duygusal Beceriler	Eğlence
Öğrenci mutluluğu	Ö17			
Geleceğe katkı	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö19, Ö20			
Farkındalık oluşturma	Ö12			
İşbirliği	Ö3, Ö5, Ö12			
Psikomotor Beceriler	Psikomotor Beceriler	Motor gelişimi	Ö11, Ö17	
		Bilişsel Beceriler	Etkili öğrenme	Ö3, Ö13
Kodlama Eğitiminin Diğer Derslere Katkısı Açısından	Bilişsel Beceriler	Kavrama gücü	Ö11	
		Farklı yollar deneme	Ö6, Ö16	
		Başarı artışı	Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19	
		Sorunlara çözüm üretme	Ö6, Ö15	
		Pratik düşünme	Ö4	
		Dikkat artışı	Ö7, Ö14	
		Sosyal-Duygusal Beceriler	Sorumluluk	Ö15
		Aktif olma	Ö7, Ö13	
		İlgi artışı	Ö5, Ö13	
		Motivasyon artışı	Ö13, Ö18	

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin ilkökulda gerçekleştirdikleri kodlama eğitiminin katkılarına ilişkin görüşleri "Beceriler açısından" ve "Diğer derslere katkısı açısından" olmak üzere 2 ana tema ve 26 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kodlama eğitimi, bilişsel beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve psikomotor beceriler açısından katkı sağlayıcı bir niteliğe sahiptir. İçerik analizi bulguları, öğretmenlerin özellikle kodlamanın bilişsel beceriler açısından katkılarına odaklandığını göstermiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kodlama eğitiminin öğrencilerin öğrencilerin dikkat, odaklanma ve algı düzeylerinin ve motivasyonlarının artması açısından, farklı boyutlarda düşünme becerilerine olumlu etkisi bakımından, düşüncelerini yaparak yaşayarak ürüne dönüştürebilmeleri bakımından bilişsel anlamda katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerine göre kodlama eğitiminin beceri gelişimi açısından katkılarının önemli bir boyutunu sosyal duygusal becerilere olan katkısı oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler kodlama eğitiminin daha çok öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamına ilişkin katkı sağlayacağını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer katkı ise öğrencilerin işbirliği becerilerini artırmaya olan etkisidir. Bu açıdan bakıldığında kodlama eğitimi veren sınıf öğretmenlerine göre ilkökulda kodlama eğitiminin öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri açısından katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir. Bir öğretmen kodlama eğitiminin motor gelişime olan katkısını vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenlerine göre ilkökulda kodlama eğitiminin bir diğer katkısı ise öğrencilerin diğer dersleri açısından sağladığı yararları yöneliktir. Öğretmenler kodlama eğitiminin bilişsel becerilere katkı sağlayarak öğrencilerin diğer derslerde de başarılarını artırdığını vurgulamışlardır. Bunun yanında öğretmenler kodlamanın bilişsel becerilere olan katkılarının, öğrencilerin diğer derslerde de daha aktif olmalarını sağladığına ve farklı derslerde karşılaştıkları sorunları çözmede daha başarılı olduklarına ilişkin görüşler sunmuşlardır. Ek olarak sınıf öğretmenleri kodlama eğitiminin diğer derslere sosyal duygusal becerileri bakımından katkıları olduğunu, kodlama eğitimi alan öğrencilerin diğer derslere yönelik ilgi, motivasyon, sorumluluk alma ve aktif olma düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, kodlama eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökulda kodlama eğitiminin öğrencilerin hem kişisel anlamda gelişimleri bakımından hem de diğer dersler açısından bilişsel ve sosyal duygusal becerileri desteklediği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri ilkökulda kodlama eğitiminin katkılarına ilişkin görüşlerini içeren alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ö11, "Teknolojiyi sevme ve takip etme, bilgisayar dilini anlama ve dil-ifade becerilerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Yer-yön kavramı, motor gelişimi, yaratıcılıklarına dikkat ve odaklanma becerilerine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin kavrama ve öğrenme güçleri artar. Matematik ve fen alanlarında daha başarılı olabilirler."

Ö6, "Öğrencilerin dikkatini toplama, derse karşı ilgilerini artırma, düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkilidir. Farklı düşünmelerini, eleştirel ve analitik düşünme, yönergeleri anlama becerilerine, sorunlara çözüm üretme, farklı yollar deneme, eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlar. Hem gelecek meslek hayatlarına hem de derslerine olumlu yönde katkısı olacaktır. Teknolojiye açık ve onu anlayan bireyler olarak yetişebilmelerinde etkilidir."

Ö13, "Kodlama eğitimi dikkat ve algı geliştirici süreç ve deneyimler yaşatıyor. Öğrencilerin dikkat süreleri artıyor. Severek öğreniyorlar. Yönerge okuma ve anlama becerileri gelişiyor. Eğer ders konularını içeren kodlama etkinliği seçtiysem etkili bir öğretim oluyor. Motivasyonları artıyor. Diğer derslere karşı da daha ilgili ve aktif oluyorlar. Eğleniyorlar. Ders ile iç içe, yaparak yaşayarak, aktif katılım gösterip, ürün ortaya koyarak öğreniyorlar."

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kodlama eğitiminin öğrencilere bilişsel, sosyal - duygusal, psikomotor beceriler gibi farklı açılardan katkı sağladığı, özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

3.10. Sınıf Öğretmenlerine Kodlama Eğitimi İle İlgili Desteğe İhtiyaç Duyma Düzeyleri ve Verilebilecek Desteklere İlişkin Önerilerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi sırasında desteğe ihtiyaç duyma durumları ve bu desteklerin neler olabileceği hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında desteğe ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmaktadır:

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimi Sırasında Desteğe İhtiyaç Duyma Durumları

Desteğe İhtiyaç Duyma durumları	Katılımcılar
Desteğe ihtiyaç duydum	Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Desteğe ihtiyaç duymadım	Ö3, Ö4, Ö14, Ö19, Ö20

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında desteğe ihtiyaç duyma durumlarına yönelik bulgular 2 başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler çoğunlukla kodlama eğitim süreci içerisinde kodlama ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları için öğretim ve bilgi aktarma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte desteğe ihtiyaç duymalarının diğer sebepleri de sınıfların kalabalıklığı ve araç- gereç eksikliği nedeniyle her öğrenci ile tek tek ilgilenmenin ve göstererek uygulatmanın zor ve zaman alıcı olduğudur. Öğretmenler, desteğe ihtiyaç duyduklarında internetten, yabancı kaynaklardan ve kitaplardan araştırarak veya konu ile ilgili bilgi sahibi olan arkadaşlarından destek almaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Ö6, bu konuda yetkin eğitimcilere ulaşmanın zorluğundan bahsetmiştir. 5 öğretmen ise basit düzeyde eğitim vermeleri nedeni ile desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kodlama eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak, ilkokulda kodlama eğitiminin nitelikli hale getirilmesi açısından sınıf öğretmenlerinin desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi sırasında desteğe ihtiyaç duyma durumları yönelik görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö6, "Desteğe ihtiyaç duydum. Bu gibi durumlarda bilen arkadaşlarımdan, internetten yararlanarak çözüme ulaştım. Fakat yeterli bilgiye sahip insan sayısı çok az."

Ö7, "Desteğe ihtiyaç duydum. Kendi kendimi eğitmeye ve yeni bir şeyler öğrenmeye çalıştım. Deneme-yanılma yolu ile bilgiler edindim."

Ö17, "Çözemediğim durumlar oldu. Arkadaşlarımdan destek alıyorum. Ayrıca internet kaynaklarını takip ediyorum."

Ö19, "Basit düzeyde eğitim verdiğim için büyük bir problem yaşamadım. Ama daha iyi bir düzeyde eğitim verebilmek için benim de bu konuda daha fazla eğitim almam gerekiyor."

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin genel olarak kodlama eğitimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları, kodlama eğitimi sürecinde ihtiyaç duydukları desteği ise yakın çevrelerinden ya da internette yararlanarak sağladıkları söylenebilir.

3.11. Sınıf Öğretmenlerine Kodlama Eğitimi Süreci İçin Verilebilecek Destek Önerilerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi sürecinde verilebilecek destekler hakkında görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili destek önerilerine ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmaktadır:

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerine Göre Kodlama Eğitimi İle İlgili Verilebilecek Destekler

Verilebilecek Destekler	Katılımcılar
Yüz yüze eğitimi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö12, Ö14, Ö20
Seminer	Ö2
Altyapı desteği	Ö3, Ö10
Materyal desteği	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö20
İlgili öğretmene eğitim	Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö17
Müfredata eklenmeli	Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19
Bilgisayar ve tablet desteği	Ö2, Ö16, Ö18, Ö19
İnternet iyileştirilmesi	Ö2, Ö18, Ö19, Ö20
Donanımsal destek	Ö9, Ö17
Eğitimde sayı sınırlandırılmamalı	Ö15

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine kodlama eğitimi ile ilgili öğretmenlere verilebilecek destekler için yüz yüze ve seminer şeklinde eğitimler, gerekli araç-gereç, altyapı, donanımsal eksikliklerin giderilmesi, hem ilkökul hem de üniversite müfredatına ders olarak konulması gerektiği, verilecek eğitimde kişi sayısının sınırlı tutulmaması gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla eğitim desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ö15 özellikle bu eğitimlerde sayı sınırlamasının olmaması gerektiğini, isteyen tüm öğretmenlerin bu öğretmenlere katılabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenlerine kodlama eğitimi ile ilgili eğitim verilme durumu ve verilebilecek desteklere yönelik görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö2, “Okulda seminerler verilebilir. Gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurabilmek için öğrenilmesi gereklidir. İnternet olanağı iyileştirilebilir. Tablet ve bilgisayarlar çoğaltılabilir. Velilerinde bu konuda öğretmenlere destek vermesi sağlanabilir.”

Ö6, “Çocukların kalıcı öğrenmesinde, öğrencinin okula uyumlu, motivasyon sağlamasında, geleceğin meslekleri hakkında daha fazla ilgi duyup bilgi sahibi olmaları konusunda öğretmenler bu eğitimi almalı. Gerekli olan eğitim, araç-gereç ve manevi destek verilerek bu konuya önem verilmeli.”

Ö11, “Kodlama eğitimi sınıf öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmenlerine zorunlu bir ders olarak okutulmalı. Öğretmenler uygulamalı olarak bu eğitime tabi tutulmalıdırlar.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerine verilebilecek destekler olarak kodlama eğitimi alanında hizmetiçi eğitimlerin artırılması, materyal eksikliğinin giderilmesi ve teknik sorunlarda iyileştirme çalışmalarının yapılması gerektiği söylenebilir.

3.12. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimi Alanında Proje Tasarlamaya Dönük Düşüncelerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında katılımcılardan kodlama eğitimi hakkında proje tasarlamaya yönelik görüşlerini paylaşımları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik çalışma planlarına ait analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmaktadır:

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri İle Kodlama Eğitimi Hakkında Proje Yürütme Durumları ve Kodlama Eğitimi İle İlgili Proje Fikirleri

Proje Yürütme Durumları	Proje Fikirleri	Katılımcılar
Proje yapmayı düşünüyorum	Ekoloji	Ö3
	Oyun tasarlama	Ö6, Ö14
	Etkileşimli hikâye	Ö7
	Teknofeste katılma	Ö17
	Robotik	Ö5
	Fikrim yok	Ö4, Ö11
Proje yapmayı düşünmüyorum		Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kodlama eğitimi hakkında proje yürütme durumları ve kodlama eğitimi ile ilgili proje fikirleri "Proje yapmayı düşünüyorum" ve "Proje yapmayı düşünmüyorum" olarak 2 başlık ve proje fikirlerini içeren 6 alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin en çok ifade ettiği görüş "proje yapmayı düşünüyorum" olarak görülmüştür. Proje yapmayı düşünen öğretmenlerin ise oyun, hikâye tasarlama, teknoloji ile ilgili yarışmalara katılma, robotik alanında ilerleme ve çevre ile ilgili konularda çalışma yapmayı ifade ettikleri görülmüştür. İncelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kodlama eğitimi hakkında proje yürütme durumları ve kodlama eğitimi ile ilgili proje fikirlerine yönelik görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3, "Ekoloji ile uyumlu teknolojik çalışmalar yapmayı planlıyorum."

Ö6, "Evet düşünüyorum. Öğrencilerimle birlikte sınıfça oynayabileceğimiz bize ait yaratıcı bir oyun."

Ö18, "Kalabalık olan şu anki sınıfımda uygulama konusunda problem yaşayacağım için proje düşünmüyorum."

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının proje fikirlerinin olduğu bir kısmının ise çeşitli nedenlerden dolayı proje yapmayı düşünmedikleri söylenebilir.

3.13. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimine İlişkin Önerilerinin İncelenmesi

Bu aşamada sınıf öğretmenlerine ilkökulda kodlama eğitimi ile ilgili özellikle belirtmek istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden Ö1, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 ve Ö17 kodlu 8 öğretmen bir görüş bildirmemişlerdir. 12 sınıf öğretmeni ise ilkökulda kodlama eğitimine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerilerine ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 14'de sunulmaktadır:

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Eğitimi İle İlgili Eklemek İstedikleri Düşünceleri

Öneriler	Katılımcılar
Küçük yaşlarda başlanmalı	Ö2, Ö3, Ö10, Ö14
Teşvik edilmeli	Ö3, Ö5
Eğitimler artmalı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö18, Ö19
Eksiklikler tamamlanmalı	Ö9

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili önerilerine ilişkin görüşleri 4 başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kodlama eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi bunun için yetkililer tarafından teşvik edici çalışmaların yapılması, kodlama eğitimine yönelik verilebilecek eğitimlerin sayısının artması ve eğitim için gerekli tüm eksikliklerin giderilmesi yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili eklemek istedikleri düşüncelerine ilişkin görüşlerini içeren alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö3, “İlkokul 1. sınıftan itibaren temel düzeyde başlayarak, bakanlık tarafından sağlanan yarışmalarla öğrenciler teşvik edilmelidir.”

Ö4, “Kodlamaya dair hizmetiçi eğitimler artırılabilir.”

Ö14, “Kodlama eğitimi ciddiye alınmalı ve ilk etapta ilkökul öğretmenlerinden başlanarak öğrencilere uygulanmalı ve öğretilmelidir.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kodlama eğitimine erken yaşta başlanmasına ve kodlama eğitimi hakkında gerekli eğitimlerin öğretmenlere verilmesi gerektiğine yönelik öneriler sundukları görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak ilkökulda kodlama eğitimine ilişkin bir inceleme yapmaktır. Sınıf öğretmenlerinin kodlamaya ilişkin bilgilerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerinin kodlama eğitimini çoğunlukla “yönergelere uygun hareket etme, komutlara uygun hareket, program oluşturma, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren eğitim, yazılım ve bilgisayarlı ve bilgisayarsız kullanım olanağı olan alan” olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir kısım öğretmen ise kodlama ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kodlamaya ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, tam olarak doğru tanımlı veremedikleri fakat kavramsal olarak yakın tanımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Kesici ve Kocabaş (2007)’ a göre kodlama, komutların toplanıp bir araya getirilip çalıştırılmasıyla var olan bir soruna bilgisayar dili ile çözüm üretme sürecidir. Araştırmada da öğretmenler benzer tanımlamalar kullansalar da net bir tanım verilemediği görülmüştür. Benzer bir çalışma olan Ergin (2020), araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama tanımını tam olarak doğru ifade edemedikleri yalnızca anlam olarak yakın kavramlar kullandıklarını belirtmiştir. Yumbul ve Sulak (2022), sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmalarında kodlama eğitimini “yazılım” olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı kodlamayı “yazılım” olarak tanımlamışlardır. Benzer olarak Corradini, Lodi ve Nardelli (2018), ilkökul öğretmenlerinin kodlamayı “yazılım” olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmış ve katılımcıların çok azının programlama ile kodlamayı ilişkilendirdiğini belirtmişlerdir. Kong ve Wong (2017), araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin bir takım yanlışlar içinde oldukları sonucuna

ulaşmışlar ve en büyük ihtiyacın öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi olduğu vurgusunu yapmışlardır. Bu araştırmada da öğretmenler daha sonraki sonuçlarda karşılaşılabileceği üzere bilgi eksikliklerinin tamamlanmasına yönelik eğitim ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, öğretmenlerin kodlama alanına yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu bu nedenle kodlamanın tanımını yapmakta zorlandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kodlamayı tercih etme nedenlerini “günceli takip etme, çocukların bilişsel gelişimine katkı, çocukları geleceğe hazırlama, teknolojiyi anlama ve doğru kullanabilme” olarak dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kodlama eğitime küçük yaşlarda başlanmasının gelecek zamanlarda öğrencinin gelişimi açısından büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yürütülen araştırmalar da kodlama eğitiminin ilkökul yıllarında başlamasının problem çözme becerisi başta olmak üzere analitik düşünme, eleştirel düşünme, kritik düşünme ve iş birlikli öğrenme gibi becerilerini geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Arslan ve Çelik, 2022; Demirer ve Sak, 2016; Yumbul ve Sulak, 2022). Kodlama eğitimi alanında ilkökul öğretmenleri ile yürütülen benzer araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlerin kodlama eğitimi özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olan katkısı bakımından tercih ettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okullarında kodlama eğitimi için kullanılabilir gerekli materyallerin bulunmadığı yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cücü ve Dağ da (2023) araştırmalarında, kodlama eğitimi için okullarda kullanılabilir gerekli araç ve gereçlerin kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı araştırma sonuçları da okullarda kodlama eğitimi için materyal desteğine ihtiyaç olduğu sonucunu destekler niteliktedir (Ünsal, 2019; Bozpolat ve Topdağı, 2022). Kodlama eğitiminin amacına ulaşması açısından kodlama materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin kodlama eğitimi kapsamında öğrendiklerini uygulama ve pratik yapmaları önemlidir. Materyal eksikliğinde, verilen kodlama eğitimi teorik bir ders olmaktan ileriye gidemeyecek ve verimsiz olacaktır (Hanbay Tiryaki ve Balaban, 2020). Dolayısıyla okullarda kodlama eğitime yönelik kullanılabilir materyallerin artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin çeşitli kodlama araçları kullandıkları ve araçları internet siteleri, veli aracılığı, kitap, hem internet sitesi hem de kitaplardan yararlanarak temin ettikleri tespit edilmiştir. Kodlama platformlarından en çok Scratch ve Code.org blok tabanlı kodlama platformlarının kullanıldığı görülmüştür. Bir kısım öğretmen ise robotik alanındaki kodlama araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kâğıt kalem etkinlikleri kullandıklarını dile getiren öğretmenler de olmuştur. Kodlama araçlarının temin edilme şekilleri incelendiğinde ise öğretmenlerin araçları internet sitelerine girerek kaynak kitaplardan yararlanarak temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Blok tabanlı araçlar, robotik kodlama araçları, metin tabanlı kodlama araçları ve bilgisayarsız kodlama araçları bilgisayar bilimi alanı eğitiminde kullanılabilir araçlardandır (Kalelioğlu & Keskinçelik, 2017). Sayın'ın (2020) öğretmenlerin kodlama eğitime yönelik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yürüttüğü araştırmasında sınıflarda gerekli teknolojik araçların eksikliğinden dolayı öğretmenlerin çoğunlukla bilgisayarsız kodlama araçlarına yöneldiklerini belirtmiştir. Saltan ve Kara'ya (2016) göre öğretmenler çoğunlukla kolay kullanım olanağı sunması nedeniyle Scratch kodlama programını tercih etmektedirler. Eğin ve Arıkan'ın (2020) yaptığı benzer bir araştırmada ise bilişim teknoloji öğretmenlerinin kodlama platformu olarak en çok Scratch, Code.org ve Arduino araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları birlikte

değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bilgisayarlı ve bilgisayarsız kodlama araçlarını kullanma durumlarının bilgi düzeylerine ve sahip oldukları kaynaklara göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini çoğunlukla serbest zamanlarda veya hem serbest zamanlarda hem de derslere entegre ederek verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kodlama eğitiminin dünyada farklı bir ders olarak verilmesi veya derslerle bütünleştirilerek yürütülmesine yönelik farklı görüş ve uygulamaların yer aldığı belirtilmektedir. Ancak kodlamanın derslere entegre edilmesi ve bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmasının daha arzulanabilir olduğu ve bunun da öğretmenlerin bu konudaki yetkinliklerinin artırılmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Dagienė, Jevsikova, Stupurienė & Juškevičienė, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimini gerçekleştirdikleri ortamlar incelendiğinde kodlama eğitiminin çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleştirildiği ve en çok gösterip yaptırma yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nouri, Norén ve Skog'a (2018) göre bilgisayar bilimi eğitimde öğretmenlerin sıklıkla yararlandığı yöntemlerden biri gösterip yaptırma. Ayrıca oyun kodlama (programlama) kullanımının da yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bjursten, Nilsson & Gumaelius (2022) ise ilkökul düzeyinde öğretmenlerin en çok oyunlaştırma, ilerleme ve kendin yap stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Eğin ve Arıkan (2020), bilişim teknoloji öğretmenlerinin kodlama eğitimi yönelik görüşleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin kodlama eğitimi sırasında sıklıkla gösterip-yaptırma tekniğine başvurduklarını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanılarak ilkökul düzeyinde farklı yöntemlerden yararlanılabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin odaklanma zorlukları, hazırbulunuşluk farklılıkları gibi çocuk kaynaklı engeller; öğretim programlarının yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, okul yönetimi ve veli kaynaklı sorunlar gibi dış kaynaklı engeller ve bilgi eksikliği gibi öğretmen kaynaklı engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Arıkan ve Ünsal'ın (2019) ortaokul ve lise yöneticileri üzerine yaptığı benzer çalışmada kodlama eğitimi verilirken öğrencilerle bireysel ilgilenilme ve yeterli uygulama yapılabilmesi adına sınıf mevcudunun 15-24 kişi aralığında olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar olarak altyapı sorunu, mekan sıkıntısı, bütçe eksikliği, bilgisi olan öğretmen bulmada yaşanan güçlük ve bürokratik zorluklar olarak tespit etmiştir. Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) çalışmalarının sonucunda, kodlama eğitimi üst bilişsel beceriler üzerine odaklandığı için öğrencilerin bazılarının kodlamayı anlamada zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Farklı araştırmalar incelendiğinde kodlama eğitiminin gerçekleştirilebileceği bir mekânın olmaması (Gökbulut, 2019), donanım eksikliği ve yetersiz altyapının kodlama eğitiminde karşılaşılan diğer sorunlar olduğu görülmektedir (Ceylan ve Gündoğdu, 2018; Yumbul ve Sulak, 2022). Araştırma sonuçlarına dayanılarak öğretmenlerin kodlama eğitimi sürecinde öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan engellerin yanında dış kaynaklı engellerle de karşılaştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrencilerin kodlama eğitimine yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Kodlama eğitimi sürecinde kullanılan oyun tabanlı araçların öğrencilerin motivasyonlarını artıracığı ifade edilmektedir (Aytekin, Çakır, Yücel ve Kulaöz, 2018). Calder'e (2010) göre Scratch blok tabanlı kodlama aracı öğrencilere kolay kullanım olanağı sunduğu için kodlama eğitimine yönelik öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kodlama eğitiminin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak ilkokulda kodlama eğitiminin öğrencilere en fazla üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayın ve Seferoğlu'na (2016) göre ise kodlama birçok düşünme becerisini içerisinde bulunan günümüzde kazanılması gereken yetkinliklerden biri olarak tanımlanmakta olup bu araştırmanın sonucu ile birbirini desteklemektedir. Bunun dışında öğretmenler kodlama eğitiminin yönergeleri daha iyi anlama, ürün ortaya koyma, dijital okuryazarlık, aktif olma, dikkat ve algı gelişimi, iş birliği becerisi kazanma, geleceğe katkı sağlama ve başarıda artış açısından katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Erken yaşlarda verilen kodlama eğitimi çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme, mantıksal akıl yürütme, bilgi işlemsel düşünme becerileri gibi birçok düşünme becerisine etki etmekle teknoloji ile araları daha iyi duruma gelmektedir (Şahin, 2019). Birçok alana katkısı olan kodlama eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarında da olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Arıkan ve Ünsal (2019) yaptıkları benzer bir çalışmada kodlama eğitiminin disiplinlerarası etkisinin olduğu, Baz (2018) yaptığı çalışmada ise kodlama eğitiminin diğer derslerde başarı artışını sağladığı sonuçlarına ulaşılmışlardır. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri kodlama eğitiminin bilişsel becerilere katkısının yanında sosyal- duygusal beceriler ve psikomotor beceriler açısından da katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Kodlama eğitimi sayesinde öğrenciler kendilerinin de bir şeyler üretebildiklerini gözlemleyebilmekte ve böylece yaratıcılık becerileri ve özyeterlilik algıları da artış göstermektedir (Demirer ve Sak, 2016; Kılınç, Koç, Şenol, Eraslan ve Büyük, 2013; Kobsiripat, 2015). Paul ve diğerleri (2022) kodlama eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde de etkili olduğunu belirtmektedirler. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, kodlama eğitiminin bir yandan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, sosyal duygusal becerileri ve psikomotor becerileri açısından etkili olduğu bunula birlikte akademik başarılarının gelişimine de katkı sağladığı ifade edilebilir.

Sınıf öğrenenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Verilebilecek desteklerin yüz yüze eğitim, materyal desteği, ilgili öğretmene eğitim verilmesi, müfredata ders olarak eklenmesi, bilgisayar ve tablet gibi teknolojik aletlerin desteği, internet alt yapısında iyileştirmelerin yapılması olarak ifade edildiği görülmektedir. Menekse (2015), araştırmasında öğretmenlerin genel olarak kodlama eğitimi hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Bilgi eksikliklerine çözüm olarak yüz yüze eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin kodlama eğitimini doğru biçimde öğretebilmeleri için öğretmenler bu alanda uzmanlaştırmalı, eğitimler verilmeli (Ausiku & Matthee, 2021; Bjursten, Nilsson & Gumaelius, 2022, Cücü ve Dağ, 2023; Sayın, 2020; Gökbulut, 2019), müfredat eksikleri giderilmeli (Sayın, 2020), müfredata ders olarak eklenmeli (Yumbul ve Sulak, 2022), alt yapı yetersizlikleri giderilmelidir (Arıkan ve Ünsal, 2019). Araştırma sonuçlarına dayanılarak sınıf öğretmenlerinin kodlama eğitimi ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliklerin farklı alanlarda verilebilecek desteklerle giderilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya göre bir kısım sınıf öğretmenin proje yapmayı düşünmediği görülmüştür. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı proje planlamaları olduğunu ifade etmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri; oyun tasarlama, etkileşimli hikâye tasarlama, ekoloji ve robotik alanlarında proje yürütmeyi düşünmektedirler. KodlaManisa, KodlaAğrı, KodlaRize vb. projeler il bazında planlanarak kodlama eğitimi alanında bilgisi olan öğretmenler aracılığıyla çeşitli illerde yürütülmüştür. Gültepe (2018), yaptığı çalışmada Düzce Kodluyor adlı projede yer alan kodlama eğitimi veren öğretmenlerin proje ve etkilerine dair görüşleri alınmıştır. Öğretmenler projenin yararlı olduğu belirtmişlerdir. Fakat projede gerekli eksikliklerin (teknolojik, donanımsal) giderilmesi ve projenin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma

sonuçlarına dayanılarak öğretmenlerin kodlama eğitimi alanında proje yapmaya istekli oldukları fakat projenin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için gerekli desteklerin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenleri ek öneriler kısmında yine kodlama eğitimine ilişkin bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenlere konu ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Lloyd ve Chandra (2020), Avustralya'da yürüttükleri araştırmalarında ilkokullarda kodlama eğitiminin giderek daha önemli hâle geldiği görüşünden yola çıkarak sınıf öğretmeni adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı bir araştırma yürütmüşler ve sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının konu ile ilgili bilgi düzeylerinin oldukça iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumu lisans yıllarında aldıkları dijital teknolojiler ile ilgili derslere dayandırmışlardır. Öğretmenlerin, kodlama eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlamasının gerektiğini ve bu alana yönelik verilen eğitimlerin artırılmasını dile getirdikleri görülmüştür. Bu sebeple lisans yıllarından başlayarak öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuda eğitimler verilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca kodlama eğitimi birçok ülkede küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Bu sebeple araştırmada öğretmenlerin de belirttiği üzere kodlama eğitimine gerekli önemin verilerek ilkokul 1. sınıftan 4. sınıfa kadar kademeli olarak küçük yaşlarda bu eğitimin başlaması gerektiği düşünülmektedir (Kert ve Uğraş, 2009; Bozpolat ve Topdağı, 2022). Araştırma sonuçlarına dayanılarak kodlama eğitimine erken yaşta başlanmasının ve kodlama ile ilgili eğitimlerin artırılmasının önemli görüldüğü söylenebilir.

5. ÖNERİLER

İlkokul kademesine kodlama eğitimi dersi eklenerek ilgisi olan öğrencilerin faydalanabilmesi sağlanabilir.

Konu hakkında bilgisi olan uzmanlardan destek alınarak kodlama eğitimi için farklı materyallerin bulunduğu uygulama alanları veya atölyeler kurulması sağlanabilir.

Alan uzmanlarından destek alınarak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlanabilir.

Bu araştırma kodlama eğitimi alanında bilgisi olan devlet okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Farklı branşlarda, devlet okulları veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerle araştırmalar yürütülebilir.

Nitel araştırma şeklinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin kodlama eğitimi hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrenci veya öğretmen katılımı ile nicel araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, T. (2009). *Perceptions of student and teachers about the use a kid's programming language in computer courses* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, Y., ve Altun, A. (2014), Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 1-4.
- Anılan, H., ve Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 307-324. <https://doi.org/10.34056/aujef.801254>

- Arslan, S., ve Çelik, Y. (2022). Primary school teachers and students views about robotic coding course. *African Educational Research Journal*, 10(2), 178-189. doi: 10.30918/AERJ.102.22.018
- Ausiku, M., ve Matthee, M. (2021). Preparing primary school teachers for teaching computational thinking: A systematic review. *Lecture Notes in Computer Science*, 12511. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_19
- Aytekin, A., Çakır, S., Yücel, Y. B., ve Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41.
- Bağra, A., ve Kılınç, H. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 36-51. <https://doi.org/10.47155/mamusbbd.946241>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Curr Res Educ*, 4(1), 36-47.
- Bjursten, EL., Nilsson, T., ve Gumaelius, L. (2022). Computer programming in primary schools: swedish technology teacher's pedagogical strategies. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1345–1368.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., ve Engelhardt, K. (2016). Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice;EUR 28295EN;doi:10.2791/792158.https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf
- Bozpolat, E., ve Topdağı, M. (2022). İlkokulda temel algoritma ve kodlama eğitimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 933-957. <https://doi.org/10.33206/mjss.1007343>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 14.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Calder, N. (2010). Using scratch: An integrated problem-solving approach to mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9–14. <https://www.learntechlib.org/p/65033/>
- Ceylan, V. K., ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34. <https://doi.org/10.17943/etku.340103>
- Chen, G., Shen, J., Barth-Cohen, L., Jiang, S., Huang, X., ve Eltoukhy, M. (2017). Assessing elementary students' computational thinking in everyday reasoning and robotics programming. *Computers & Education*, 109, 162-175.
- Corradini, I., Lodi, M., ve Nardelli, E. (2018, October). An investigation of italian primary school teachers view on coding and programming. informatics in school's fundamentals of computer science and software engineering . *11th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution and Perspectives (ISSEP)* içinde (ss. 228-243). St. Petersburg: Russia.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. Demir,). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal yayın tarihi: 1994)
- Cücü, H., ve Dağ, F. (2023). Sınıf öğretmenleri açısından bilgi işlemsel düşünme ve kodlama öğretiminin kapsamının belirlenmesine yönelik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (239), 1807-1844. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1148733>

- Dagiené, V., Jevsikova, T., ve Stupuriené, G. (2022). Teaching computational thinking in primary schools: worldwide trends and teacher's attitudes. *Computer Science and Information Systems*, 19(1),1-24.
- Demirer, V., ve Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye' de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- EğİN, F., ve Arıkan, Y. D. (2020). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama öğretimine ilişkin görüşleri: Manisa örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 57-75. <https://doi.org/10.12984/egeefd.747629>
- Eraytaç, Ö.F. (2019). *Robotik kodlama eğitiminde blok tabanlı kodlama yönteminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ergin, A. Z. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ersoy, H., Madran R. O., ve Gülbahar, Y. (2011, Şubat). *Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama*. 11 - 13. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. https://ab.org.tr/ab11/kitap/ersoy_madran_AB11.pdf
- European Commission (2014). Coding - the 21st century skill. European Commission. Erişim adresi: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/coding-21st-century-skill>. (Erişim tarihi: 13.02.2023)
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. 2 nd ed, Palgrave Macmillan.
- Gökbulut, B. (2019, Ekim). *Robotik kodlama hizmetiçi eğitimleri*. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunulan bildiri. <https://isoeva.com/upload/c9a32237-0202-4806-8567-300375e57de8.pdf>
- Göncü, A., Çetin, İ., ve Şendurur, P. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimine yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 301-321. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.665725>
- Göncü, A., Şendurur, P., ve Top, E. (2018). Öğretmen adaylarının kodlama eğitimine yönelik görüşleri: Bir durum çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 85-110.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://www.scribd.com/document/285227611/Egon-G-Guba-Yvonna-S-Lincoln-Epistemological-and-Methodological-Bases-of-Naturalistic-Inquiry>
- Gülbahar, Y., ve Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 4(4), 5-23.
- Gültepe, A., (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 50-60.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kurumsal Temelleri*. 1. Baskı, Anı Yayıncılık.
- Haymana, İ. (2020). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kader, O. (2022). *7. sınıf fen bilimleri dersi saf madde ve karışımlar ünitesinde Scratch destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

- Kalelioğlu, F., ve Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33-50.
- Kalelioğlu, F., ve Keskinliç, F. (2017). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* içinde (ss. 155-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, C. M. (2017). Metin tabanlı programlama. Y. Gülbahar(Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya içinde* (ss. 267-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Kert, S.B., ve Uğraş, T. (2009, Ekim). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. *I.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kesici, T., ve Kocabaş, Z. (2007). *Bilgisayar-1 Liseler için*. Ankara: MEB.
- Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 227-232.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 28(1), 30-48.
- Kong, R., ve Wong, G. K. (2017, December). Teacher's perception of professional development in coding education. In *Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 2017 IEEE 6th International Conference*, Hong Kong, China.
- Kılınç, A., Koç Şenol, A., Eraslan, M., ve Büyük, U. (2013, November). Robotik destekli fen öğretimi: Bilsem örneği. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*. Konya, Turkey.
- Lloyd, M., ve Chandra, V. (202). Teaching coding and computational thinking in primary classrooms: perceptions of Australian preservice teachers. *Curriculum Perspectives*, 40, 189-201.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Marshall, C., ve Rossman, G.B. (2014). *Desining qualitative research*. New York: Sage.
- Menekse, M. (2015). Computer science teacher professional development in the United States: a review of studies published between 2004 and 2014. *Computer Science Education*, 25(4), 325-350.
- Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitati ve data analysis: An expandedsourcebook*. ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Nouri, J., Norén, E., ve Skog, K. (2018, Martç). Learning programming by playing and coding games in K-9. In *12th International Technology, Education and Development Conference*, (pp.7990-7995). Valencia, Spain.
- Pakman, N. (2018). *8-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide. The Partnership for 21st Century Skill. Erişim adresi: http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_curriculuminstruction.pdf, Erişim tarihi: 15.02.2023.
- Patan, B. (2016). *Okul öncesi kodlama öğretim programının geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Paul, C. D., Marelle, C., Grace, B., Enriquez, J., Hansen, S., Pennington, R., ... Marco, J. D. (2022). Cracking the social code: a stem and social skills curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *DADD Online Journal*, 9(1), 70-83.

- Saltan, F., ve Kara, M. (2016). Ict teachers" acceptance of "scratch" as algorithm visualization software. *Higher Education Studies*, 6(4), 146.
- Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin kodlama eğitiminde eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 52-64.
- Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2016, Şubat). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferans'nda sunulan bildiri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-90. <https://doi.org/10.7822/omuefd.394649>
- Şahin, E. (2019). *6-12 yaş gruplarında robotik araç ve gereçleri kullanarak kodlama öğretiminin uygulaması ve analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şanal, S., ve Erdem, M. (2017, Mayıs). Kodlama ve robotik çalışmalarını problem çözme süreçlerine etkisi: sesli düşünme protokol analizi. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri*. Malatya, Türkiye.
- Hanbay Tiryaki, S., ve Balaban, F. (2020). Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kodlama dersinin okutulması konusunda bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 51-63.
- Ünsal, L. (2019). Okul öncesi ve ilkokul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkan E. E., ve Ünsal K. (2019). Ortaokul ve lise okul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar İlçesi Örneği). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 250-284.
- Vooght, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., ve Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Educ Inf Techno*, 20(2015), 715-728.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumbul, E., ve Sulak, S. E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin robotik kodlamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(3), 888-910. <https://doi.org/10.37217/tebd.1141525>
- Wong, G. K., Cheung, H. Y., Ching, E. C., ve Huen, J. M. (2015, December). School perceptions of coding education in K-12: A large scale quantitative study to inform innovative practices. *In Teaching, Assessment and Learning For Engineering Conference*, India.

* * * * *

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Araştırmaya yönelik etik kurul onayı, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 15.02.2023 ve 2023/15-29 sayılı karar ile alınmıştır.

Katkı Oranı: Doç. Dr. Ebru UZUNKOL katkı oranı %50, Öğr. Çiğdem DALKIÇ katkı oranı %50.



EMPOWERING UNIVERSITY STUDENTS: UNLEASHING EFFECTIVE STRATEGIES TO COMBAT ANXIETY THROUGH COGNITIVE EMOTION REGULATION PROGRAM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİ GÜÇLENDİRMEK: BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME PROGRAMI YOLUYLA KAYGI VE DEPRESYONLA MÜCADELEDE ETKİLİ STRATEJİLERİN ORTAYA ÇIKARILMASI

 Gülçin GÖKMEN ÖZDEMİR¹

 Ali ERYILMAZ²

¹ PhD Student, Department of Guidance and Psychological Counselling, Faculty of Education, Yıldız Technical University, gulcingokmen@protonmail.com

² Prof. Dr., Department of Guidance and Psychological Counselling, Faculty of Education, Yıldız Technical University, aeryilmz@yildiz.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
20.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
07.06.2024

ABSTRACT

This study aims to explore the efficacy of a cognitive emotion regulation program tailored for university students grappling with anxiety. The program, designed to equip participants with effective cognitive emotion regulation strategies, employed a pre-test, post-test experimental framework encompassing both experimental and control groups. Evaluation of the program's effectiveness drew upon the Beck Depression Inventory, Beck Anxiety Inventory, and Cognitive Emotion Regulation Scale. The research engaged a total of 20 undergraduate university students—10 in each experimental and control group. Across 14 sessions lasting 90 minutes each, the program unfolded. Data analysis involved the Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test. The outcomes unveiled a notable discrepancy in depression reduction between the experimental and control groups, favoring the former. Moreover, the program exhibited a dual benefit by enhancing cognitive emotion regulation strategies while concurrently diminishing anxiety levels among the experimental group. These findings robustly underscore the program's efficacy. The program's noteworthy contributions prompt its potential application within university psychological counseling centers and group therapy sessions for university students.

Keywords: Anxiety, Depression, Cognitive emotion regulation, University students, Program.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, kaygı yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan bilişsel duygu düzenleme stratejileri kazandırma programının etkililiğinin incelenmesidir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri kazandırmayı amaçlayan program, deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test deneysel deseninde yürütülmüştür. Araştırmada programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, üniversitede lisans öğrenimi gören deney ve kontrol grubunda 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 20 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Program, 90'ar dakikalık 14 oturumda yürütülmüştür. Verilerin analizinde Mann-Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, depresyon düzeyinin azalmasında deney grubundaki üniversite öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı bir şekilde farklılaştıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca program, deney grubundaki üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini arttırırken anksiyete düzeyini düşürmüştür. Araştırmanın sonuçları uygulanan müdahale programının etkinliğini ortaya koymuştur. Programın sağladığı katkılardan dolayı, üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde ve üniversite öğrencileri ile yapılan grupla psikolojik danışma oturumlarında uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Depresyon, Bilişsel duygu düzenleme, Üniversite öğrencileri, Program.

Atf Citation

Gökmen Özdemir, G., & Eryılmaz, A. (2024). Empowering university students: Unleashing effective strategies to combat anxiety through cognitive emotion regulation program. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 347-364. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1471379>



Bu makale [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) altında lisanslanmıştır.



1. INTRODUCTION

University students find themselves at a pivotal juncture marked by the exploration of their identity, a journey intricate in self-discovery (Arnett, 2014). This expedition, which entails unraveling one's identity across domains encompassing career, occupation, and relationships, can engender profound anxiety among individuals. Amidst a myriad of psychological disorders, anxiety disorders undeniably command attention, with anxiety-related distress emerging as a predominant concern (Butcher et al., 2013). Notably, within non-clinical cohorts, the formulation and execution of comprehensive intervention initiatives targeting the multidimensional facets of anxiety attain paramount significance, serving the tripartite purpose of prevention, therapy, and psychological development. By immersing themselves in such multifaceted interventions, university students are poised to navigate their transition into adulthood with heightened resilience and ease (Masten et al., 2013). The current landscape of scholarly discourse predominantly features inquiries centered on maladaptive strategies; however, a noticeable dearth persists concerning interventions that seamlessly interlace both adaptive and maladaptive strategies. The convergence of these dual dimensions holds the potential to furnish mental health practitioners with novel perspectives and enlightening insights, thereby reinvigorating the spectrum of mental well-being services. In this context, the necessity of forging intervention frameworks that holistically encompass these dimensions becomes conspicuously evident, as it not only acknowledges but also holistically addresses the intricate tapestry of anxiety experiences within the realm of university students.

Principles of Anxiety and Depression

Anxiety, rooted in the principles of cognitive therapy, often originates from an individual's tendency to perceive their current circumstances as threatening and to hold a belief in their inherent lack of safety (Borkovec, 1994). The disparity between objective reality and personal interpretation serves as a foundation for anxiety-related challenges. As this disparity intensifies, an individual's struggles with anxiety become increasingly prominent, impeding effective functioning in daily life and interpersonal relationships. In more severe instances, this disconnect may contribute to the development of anxiety disorders (Kessler et al., 1998). Individuals grappling with anxiety often display patterns of dysfunctional metacognition, engaging in unproductive rumination throughout the day. These distorted thoughts lead to attempts to manage difficulties through the lens of anxiety, perpetuating a state of apprehension that exaggerates the severity of perceived challenges (Borkovec et al., 2004). Depression is when the individual loses interest in himself and others and feels hopeless with a pessimistic perspective (Schulz and Arora, 2015); resulting from difficulties in cognitive emotion regulation processes (Stikkelbroek et al., 2016); It is a common psychological problem that manifests itself with emotional, cognitive and physical symptoms (Leahy, 1997). The difficulty an individual experiences in regulating his emotions during difficult life events causes him to experience depressive symptoms longer and more intensely (Mennin & Farach, 2007). In a study conducted by Ekin (2017), it was concluded that the group suffering from depression and anxiety disorders used dysfunctional cognitive emotion regulation strategies more than the group not experiencing any of these disorders. It is noteworthy that the healthy group used functional cognitive emotion regulation strategies more than the depression and anxiety groups.

Emotion Regulation Strategies by Age Groups

Research focusing on age groups has revealed noteworthy distinctions in emotion regulation strategies. Older adults tend to gravitate towards positive states amidst challenging experiences (Gross, 2001), whereas young adults often employ suppression, inhibiting the expression of emotions (John & Gross, 2004). Additionally, young adults exhibit a heightened need to alleviate stress levels compared to their older counterparts (Cameron et al., 2018). University students, who frequently confront academic and personal-emotional adjustment issues, stand at an elevated risk of experiencing anxiety-related problems (Aderi et al., 2013). Thus, preemptive measures to address potential anxiety concerns among university students become imperative. This study endeavors to provide valuable insights, particularly to university counseling centers and mental health professionals working with this demographic, to effectively address potential anxiety issues.

Development of Emotion Regulation Strategies

Enhancing anxiety disorders necessitates the cultivation of functional emotion regulation strategies (Hilt et al., 2015). Individuals contending with anxiety often struggle to recognize and understand their emotions, making them prone to reactive behaviors and in need of emotional stabilization (Amstadter, 2008). Deficient emotion regulation skills can erode long-term psychological, social, and physical well-being (Gross, 2008). Moreover, interventions that underscore the learnability and improvable nature of emotion regulation skills (Jazaieri et al., 2014; LeBlanc et al., 2017) offer promise. Emotion regulation therapy has exhibited effectiveness in treating generalized anxiety disorder with or without concurrent depression (O'Toole et al., 2019). Notably, Shahsavani et al. (2020) demonstrated the impact of emotional schema therapy on migraine severity and cognitive emotion regulation strategies, highlighting its effectiveness in reducing migraine severity and enhancing cognitive emotion regulation strategies. Additionally, Ruini et al. (2009) showcased the enhanced outcomes achieved through the combined application of Well-Being Therapy (WBT) and Cognitive Behavioral Therapy (CBT). The amalgamation of these therapeutic approaches yields promising results.

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) Approach

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) stands out as a widely acknowledged therapeutic intervention with effectiveness spanning various domains. Originating from the work of Aaron T. Beck in the 1960s during his exploration of depression, CBT integrates behavioral and cognitive principles into a comprehensive framework (Murdock, 2016). The approach of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) is aimed at alleviating psychological distress and dysfunction by delving into and addressing the intricate interplay between clients' thoughts, emotions, and behaviors that contribute to the presenting issue (Patten, 2012). The foundational tenet of CBT lies in the understanding that individuals' emotions and behaviors are influenced by their interpretations of events (Corey, 2009). The emphasis of CBT on reshaping cognitive patterns and transferring acquired skills to daily life—thereby empowering clients to take on the role of their own therapists—anticipates that the effects of therapy will endure beyond the formal treatment period (Beck, 1995). A comprehensive review of psychological literature underscores CBT's efficacy in addressing a diverse range of psychological concerns, including but not limited to depression, anxiety, anger, chronic pain, post-traumatic stress disorder, familial conflicts, social phobia, obsessive-compulsive disorder, violence, bullying, and aggression (Beck, 2016; Corey, 2009; Murdock, 2016).

Ways to Cope with Anxiety and Depression

The resolution of anxiety-related issues assumes paramount importance in the context of university students. Garnefski and Kraaij's (2001) study unveiled significant associations between cognitive emotion regulation strategies—such as rumination, self-blame, catastrophizing, and positive reappraisal—and anxiety. Of note, rumination and self-blame exhibited the strongest correlations with anxiety. As positive reappraisal increases, anxiety tends to decrease, whereas escalating levels of catastrophizing, rumination, and self-blame contribute to heightened anxiety. In another study, it was suggested that acceptance and positive reappraisal strategies bolster psychological well-being and mitigate anxiety symptoms (Carver et al., 1989). Functional cognitive emotion regulation strategies are pivotal in both the emergence and alleviation of symptoms related to depression and anxiety (Garnefski et al., 2002). Depression is an internalization problem experienced by the individual (Conway vd., 2019). Depression has a very close positive relationship with self-blame, blaming others, catastrophizing and rumination (Ötünçtemur and Kahraman, 2020); Acceptance and reducing the value of the event strategies predict depression negatively (Şahin, 2018). A study among college students in China examined the impact of sleep quality on anxiety and depressive symptoms. Researchers found that poor sleep quality significantly increased levels of anxiety and depression. Cognitive emotion regulation strategies played a mediating role in this relationship. In particular, in case of poor sleep quality, maladaptive cognitive emotion regulation was found to increase negative effects on mental health, while adaptive cognitive emotion regulation helped alleviate symptoms of depression (Wang et al., 2023).

Development of Intervention Programs

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) emerges as one of the foremost approaches for addressing anxiety-related challenges. However, research has also highlighted the potential for relapse (Brown et al., 1995). Beyond the multifaceted findings of numerous studies, an inquiry into the literature has not revealed any systematically structured group intervention program aimed at diminishing maladaptive emotion regulation strategies while concurrently fostering functional strategies. The landscape of intervention studies involving cognitive emotion regulation strategies remains limited. In light of this, the current study seeks to enrich the literature by investigating the impact of a cognitive emotion regulation strategies-based intervention within the framework of CBT on variables associated with anxiety and depression. While many studies predominantly focus on ameliorating negative aspects, this program's design diverges; it strives to equip participants with functional strategies, embracing a holistic perspective to yield comprehensive benefits. Consequently, this study offers a broader lens and a novel approach to understanding anxiety and depression concerns. This comprehensive outlook is believed to be more advantageous than preceding efforts, thereby enriching practitioners' understanding of anxiety issues through the prism of CBT. Beyond presenting intervention avenues for anxiety concerns, this study's endeavor to impart functional strategies also implies a proactive dimension in addressing the potential recurrence and emergence of anxiety-related challenges.

Research Sub-Problems

Building upon these considerations, the primary objective of this study is to rigorously investigate the efficacy of a comprehensive group psychological counseling program specifically designed for university students grappling with anxiety. In pursuit of this overarching aim, the study will address the following sub-problems:

a. Sub-Problems Pertaining to the Cognitive Emotion Regulation Total Score:

Is there a statistically significant disparity in the cognitive emotion regulation total pre-test scores between the experimental group, which receives the aforementioned program, and the control group, which does not receive the program?

Does a statistically significant divergence exist in the cognitive emotion regulation total post-test scores between the experimental group, exposed to the aforementioned program, and the control group, devoid of the program?

b. Sub-Problems Pertaining to the Anxiety Variable:

Is there a statistically notable distinction in the anxiety total pre-test scores between the experimental group, exposed to the designated program, and the control group, not subjected to the program?

Are there statistically substantial disparities in the anxiety total post-test scores between the experimental group, benefiting from the program, and the control group, excluded from the program?

c. Sub-Problems Pertaining to the Depression Variable:

Is there a statistically significant variation in the depression total pre-test scores between the experimental group, engaged in the prescribed program, and the control group, excluded from the program?

Does a statistically significant divergence exist in the depression total post-test scores between the experimental group, undergoing the prescribed program, and the control group, devoid of the program?

The exploration of these sub-problems within the confines of a rigorous experimental design will provide valuable insights into the differential impact of the comprehensive group psychological counseling program on cognitive emotion regulation, anxiety, and depression variables among university students. By systematically addressing these sub-problems, this study endeavors to contribute to the existing body of knowledge concerning the efficacy of intervention strategies aimed at ameliorating anxiety-related issues prevalent among the student population. Additionally, this inquiry holds the potential to inform and guide mental health practitioners and university counseling centers in tailoring effective interventions for this demographic, thereby facilitating the enhancement of their overall well-being and academic success.

2. METHOD

2.1. Research Design

This study employs an experimental design to investigate the effectiveness of a cognitive emotion regulation strategies program developed for university students experiencing anxiety. The study is conducted within a pre-test post-test experimental design with experimental and control groups.

2.2. Study Participants

The participants in this study are undergraduate students from the Department of Social Work at Seydikemer School of Applied Sciences, affiliated with Muğla University, during the fall semester of the 2022-2023 academic year. A total of 20 university students participated in the study, with 10 (10 female) in the experimental group and 10 (10 female) in the control group. The mean age of the participants is 21.80.

2.3. Data Collection Tools

In this study, the "Cognitive Emotion Regulation Scale," the "Beck Depression Inventory," and the "Beck Anxiety Inventory" were utilized as data collection tools. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, developed by Garnefski et al. (2001), can be used for individuals aged 12 and above in both normal and clinical samples (Altunbaş, 2014). The scale comprises a total of 36 items using a 5-point Likert scale and consists of 9 subscales. Exploratory factor analysis confirmed that the original nine-factor structure remains valid in the Turkish version (Onat & Otrar, 2010). The subscales of the scale are as follows:

1. Self-blame Subscale (Items 1, 10, 19, 28): Self-blaming thoughts related to experiences.
2. Acceptance Subscale (Items 2, 11, 20, 29): Thoughts of accepting one's experiences.
3. Rumination Subscale (Items 3, 6, 21, 30): Constant thinking about emotions and thoughts related to negative events.
4. Positive Refocusing Subscale (Items 4, 13, 22, 31): Thinking about topics that bring satisfaction instead of real events.
5. Refocus on Planning Subscale (Items 5, 14, 23, 32): Thinking about the steps to take to cope with the event.
6. Positive Reappraisal Subscale (Items 6, 15, 24, 33): Assigning a positive meaning to the event for personal growth.
7. Putting into Perspective Subscale (Items 7, 16, 25, 34): Thoughts that mitigate the weight of the event by comparing it with other events.
8. Catastrophizing Subscale (Items 8, 17, 26, 35): Focusing on the most dreadful aspects of the events.
9. Other-blame Subscale (Items 9, 18, 27, 36): Blaming others for what has happened (Garnefski et al., 2001).

Within the scope of this research, the Cronbach alpha reliability coefficient of the Cognitive Emotion Regulation Scale was calculated as .86.

The Beck Depression Inventory (BDI) is a widely used measurement tool in the field of mental health that aims to determine the extent of an individual's depression. The scale, developed by Beck et al. (1961), was adapted to Turkish by Hisli (1988). The inventory, containing 21 items, assigns a score of 0-3 to each item. The total score categorizes the level of depression as follows: 0-9: Normal, 10-16: Mild depression, 17-29: Moderate depression, 30-63: Severe depression. All questions are in multiple-choice format. The items of the BDI include various depression symptoms such as self-blame, sleep and appetite problems, fatigue, reduced sexual desire, hopelessness, and anger issues that the individual has experienced in the past week. The purpose of this inventory is not to diagnose psychiatric conditions or distinguish between

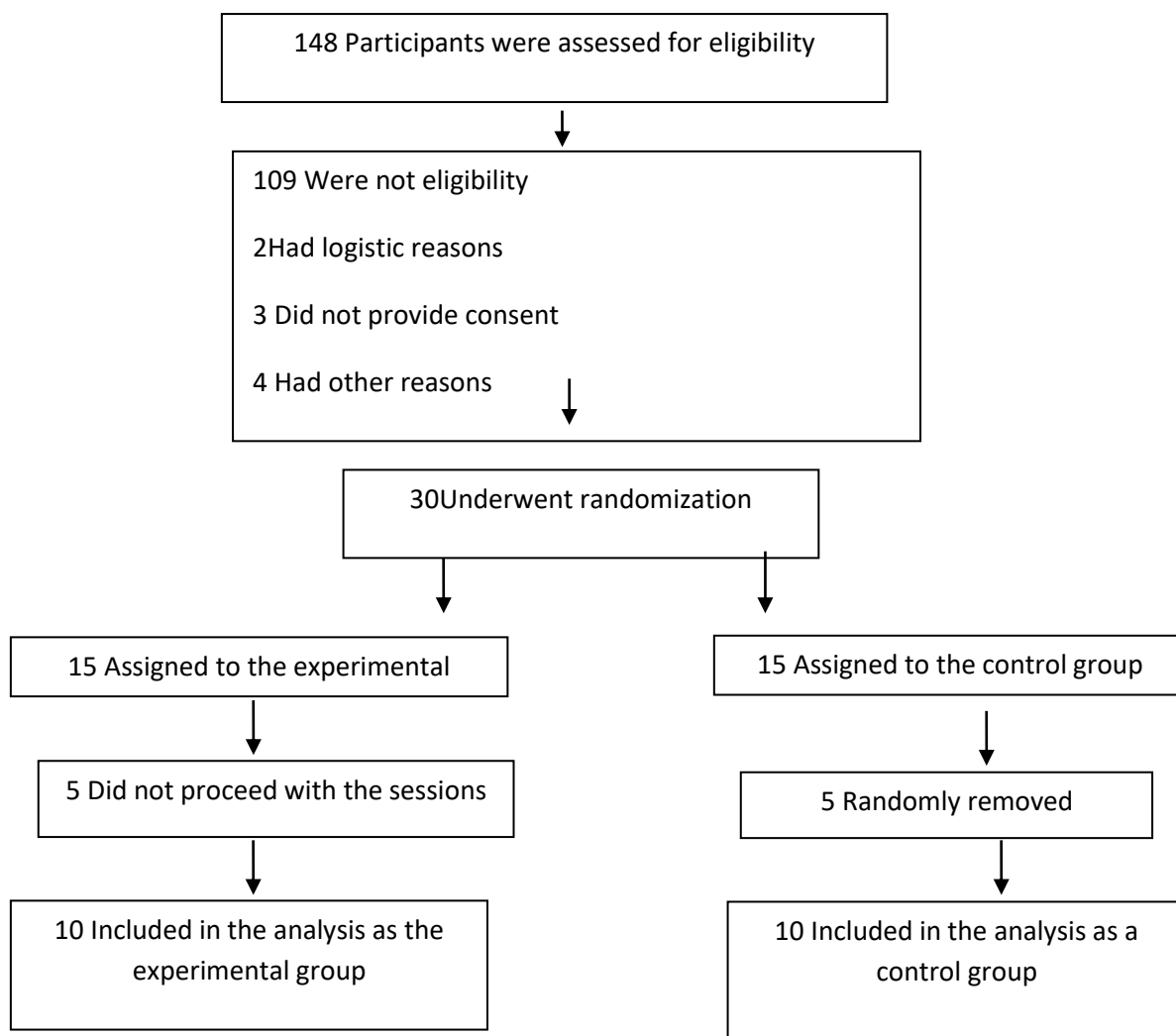
different types of depression, but to quantitatively measure the severity of the individual's experienced depression level. Within the scope of this research, the Cronbach's alpha coefficient, which shows the internal reliability of the Beck Depression Scale, was calculated as .82.

The Beck Anxiety Inventory (BAI) is a self-report inventory designed to assess the severity of an individual's anxiety. The inventory, developed by Beck et al. (1988), was adapted to Turkish by Ulusoy et al. (1998). The inventory consists of 21 items, and each item is assigned a score of 0-3. The total score categorizes the level of anxiety as follows: 0-7 points: Normal, 8-15 points: Mild anxiety, 16-25 points: Moderate anxiety, 26-63 points: Severe anxiety. All questions are in multiple-choice format. The items of the BAI include various anxiety symptoms such as sweating regardless of temperature, bodily numbness or tingling, trembling, fear of losing control, feeling like suffocating, feelings of terror, indigestion, irritability, that the individual has experienced in the past week. The purpose of this inventory is not to diagnose psychiatric conditions, but to quantitatively measure the severity of the individual's experienced anxiety level. It can be stated that this inventory is internationally valid and reliable measurement tool (Ulusoy, 1998). Within the scope of this research, the Cronbach alpha reliability coefficient of the Beck Anxiety Scale was calculated as .88.

2.4. Procedure

To select participants for the study, the Beck Anxiety Inventory was administered by the researcher to 148 students enrolled in the relevant school. Arithmetic means and standard deviations were calculated using the SPSS package program for the data obtained from the inventory applications. From the Beck Anxiety Inventory scores, 39 students who scored between 16 and 25 (indicating moderate anxiety) were identified. Subsequently, after providing general information about the study, 30 students volunteered to participate in the research. These voluntary students were randomly assigned to two groups using a lottery method. Then, using the same lottery method, these two groups were randomly assigned as the experimental group and the control group. This assignment aimed to ensure a minimum of 15 participants in each group. Five of the students assigned to the experimental group were unable to consistently attend each of the 14 sessions of the program, reducing the number of participants in the experimental group to 10. In the subsequent stages, five participants were also randomly withdrawn from the control group. Each session lasted for 90 minutes and was conducted once a week.

Figure 1. Participant Flowchart



Group Leader

In this study, a female psychological counselor conducted the intervention program. The group leader holds a master's degree in guidance and psychological counseling and is currently pursuing a doctoral degree in the same field.

2.5. Intervention

For university students experiencing anxiety, the cognitive emotion regulation strategies program was designed to reduce maladaptive strategies and enhance adaptive strategies. During Sessions 1 to 3, the group members aimed to understand the impact and causes of their anxiety problems. Sessions 4 to 7 focused on helping group members recognize and cease using maladaptive strategies in their lives. Session 8 involved a review of the previous sessions. Sessions 9 to 13 were dedicated to teaching group members adaptive strategies and facilitating change in their lives. Session 14 marked the conclusion of the process.

Table 1. The Themes of the Program Applied Each Week

Week	Theme	Contents
1	Introduction	Program's purpose and structural features
2	Problem Identification	Identifying personal issues
3	Symptoms of Anxiety and Causes of Anxiety	Anxiety symptoms and causes
4	Self-blame	Addressing self-blame
5	Catastrophizing	Exploring catastrophic scenarios
6	Rumination	Understanding thought loops
7	Other-blame	Effects of blaming others
8	Review	Recap of topics covered in initial weeks
9	Acceptance	Cultivating self-acceptance
10	Positive Refocusing	Developing positive refocusing skills
11	Putting into Perspective	Placing issues into perspective
12	Refocus on Planning	Enhancing planning abilities
13	Positive Reappraisal	Significance of positive reappraisal
14	Closure	Wrapping up the program and evaluation

2.6. Ethical Declaration

The research was conducted with the approval of the research committee. Informed consent forms were provided to participants before the intervention began, and all participants signed these forms before joining the study.

2.7. Data Analysis

The statistical analysis for the research was performed using SPSS 21 software. The independent variable of the study was the cognitive emotion regulation strategies program developed for university students experiencing anxiety. The dependent variables were depression, anxiety, and cognitive emotion regulation strategies. Due to the non-normal distribution of the data, non-parametric tests, namely the Mann-Whitney U test and Wilcoxon Signed Ranks test, were used to determine the effectiveness of the program.

3. FINDINGS

This section presents the findings of the study.

Table 2. Results of Mann Withney U Test Applied to Experimental and Control Groups as a Pretest

Group and Scale	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Beck Depression Inventory					
Experimental Group	10	10,70	107,00	48,00	0,879
Control Group	10	10,30	103,00		
Beck Anxiety Inventory					
Experimental Group	10	11,90	119,00	36,00	0,286
Control Group	10	9,10	91,00		
Cognitive Emotion Regulation Strategies Scale					
Experimental Group	10	9,50	95,00	40,00	0,447
Control Group	10	11,50	115,00		

* $p < .05$

Upon scrutinizing Table 2 the outcomes derived from the Mann-Whitney U Test administered as a pretest to both the experimental and control groups reveal the absence of statistically significant distinctions between these two groups in relation to depression, anxiety, and cognitive emotion regulation strategies.

Table 3. Results of Mann Withney U Test Applied to Experimental and Control Groups as a Posttest

Group and Scale	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Beck Depression Inventory					
Experimental Group	10	7,10	71,00	16,00	0,009*
Control Group	10	13,90	139,00		
Beck Anxiety Inventory					
Experimental Group	10	8,20	82,00	27,00	0,079
Control Group	10	12,80	128,00		
Cognitive Emotion Regulation Strategies Scale					
Experimental Group	10	13,10	131,00	24,00	0,049*
Control Group	10	7,90	79,00		

* $p < .05$

When examining the post-test results for the experimental and control groups, it is evident that, in terms of depression and cognitive emotion regulation strategies, the experimental group significantly diverges from the control group, and these disparities all favor the experimental group. Accordingly, in the post-test measurement, the experimental group's depression scores were found to be lower than those of the control group, while their scores related to cognitive emotion regulation strategies were higher than those of the control group. When analyzing anxiety scores, it is observed that the post-test scores of the experimental group did not significantly differ from those of the control group; however, the experimental group exhibited lower anxiety scores compared to the control group. In addition to these findings, the experimental and control groups were further compared internally in terms of depression,

anxiety, and cognitive emotion regulation strategies. The results of these comparisons are presented in the following tables.

Table 4. Wilcoxon Signed Rank Test Results Applied to the Experimental and Control Groups as a Posttest

	n	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
<u>Beck Depression Inventory</u>					
<i>Experimental Group</i>					
Negative Ranks	10	5,50	55,00	-	0,005*
Positive Ranks	0	0,00	0,00	2,810	
Ties					
<i>Control Group</i>					
Negative Ranks	4	4,75	19,00	-	0,397
Positive Ranks	3	3,00	9,00	0,847	
Ties	3				
<u>Beck Anxiety Inventory</u>					
<i>Experimental Group</i>					
Negative Ranks	6	7,50	45,00	-	0,074
Positive Ranks	4	2,50	10,00	1,787	
Ties	0				
<i>Control Group</i>					
Negative Ranks	3	5,67	17,00	-	0,284
Positive Ranks	7	5,43	38,00	1,071	
Ties	0				
<u>Cognitive Emotion Regulation Strategies Scale</u>					
<i>Experimental Group</i>					
Negative Ranks	5	5,30	26,50	-0,702	0,919
Positive Ranks	5	5,70	28,50		
Ties	0				
<i>Control Group</i>					
Negative Ranks	8	4,50	36,00	-0,867	0,386
Positive Ranks	2	9,50	19,00		
Ties	0				

* $p < .05$

According to the results of the Wilcoxon Test, individuals in the experimental group exhibited significant differences in terms of depression levels compared to their post-test scores. In contrast, no changes were observed in the control group. While there was no significant differentiation in anxiety and cognitive emotion regulation strategy scores between the experimental and control groups, descriptive statistics reveal noteworthy trends.

Table 5. Descriptive Statistics of Beck Anxiety Scale and Cognitive Emotion Regulation Scale Pretest and Posttest Mean Scores of Students in Experimental and Control Groups

	Pretest Mean	Posttest Mean
Anxiety Scale Experimental Group	25	14
Anxiety Scale Control Group	19,50	27.5
Cognitive Emotion Regulation Strategies Experimental Group	104	107
Cognitive Emotion Regulation Strategies Control Group	108	96

The median value (50th percentile) for the anxiety inventory decreased from 25 to 14 in the experimental group, whereas it increased from 19.50 to 27.50 in the control group. Similarly, for cognitive emotion regulation strategies, the median value in the experimental group increased from 104 to 107, while in the control group, it decreased from 108 to 96. In conclusion, the cognitive emotion regulation strategies program appears to be effective in reducing depression levels among university students and has shown utility in decreasing anxiety levels and enhancing cognitive emotion regulation strategies.

4. DISCUSSION

This study aimed to empirically investigate the efficacy of a cognitive emotion regulation strategies intervention program designed to alleviate anxiety and depression symptoms among university students. The outcomes of this empirical inquiry underscore the positive impact of the researcher-conceived program, which comprised a sequence of 14 weekly sessions, each spanning 90 minutes and overseen by a trained group facilitator. This intervention exhibited a demonstrably favorable effect on participants' anxiety, depression, and cognitive emotion regulation strategies. Analyses of post-test data indicated that, compared to the control group, participants in the experimental group exhibited statistically significant reductions in depression levels and concurrently recorded elevated scores in cognitive emotion regulation strategies. While no significant disparities were observed in anxiety scores between the experimental and control groups, a discernible decrease in anxiety levels was noted within the experimental cohort after the intervention. Notably, during the concluding session, participants reported a cessation of physiological manifestations associated with anxiety, such as palpitations and dizziness.

It is widely acknowledged that university students commonly experience heightened levels of anxiety, necessitating targeted interventions to mitigate this prevalent issue Balkis & Duru, 2019). The pursuit of higher education often coincides with a period of substantial identity exploration, academic challenges, and social transitions, all of which can contribute to the manifestation and exacerbation of anxiety symptoms among this demographic (Sakin Özen, et al., 2010). In this context, the incorporation of cognitive emotion regulation strategies-based interventions presents a promising avenue for addressing anxiety concerns. The theoretical underpinning of these strategies rests on the premise that individuals' perceptions of and reactions to situations are pivotal in determining their emotional experiences (Zlomke &Hahn, 2010).By equipping university students with adaptive cognitive strategies, such interventions seek to empower them to appraise stressors and challenges in more constructive ways, thereby fostering emotional resilience and reducing maladaptive responses Min, , et al., 2013). Empirical evidence from the current study underscores the effectiveness of such an intervention, as it revealed significant improvements in depression, anxiety, and cognitive emotion regulation strategies within the experimental group. This underscores the potential of cognitive strategies not only to mitigate anxiety but also to enhance individuals' overall emotional well-being. By addressing anxiety through the lens of cognitive emotion regulation, this intervention approach not only addresses immediate concerns but also imparts valuable skills that students can carry forward, fostering a positive impact on their mental health and adaptive coping mechanisms beyond the university context.

These findings resonate with the prevailing body of literature that substantiates a compelling linkage between maladaptive cognitive emotion regulation strategies and the manifestation of depression and anxiety (Gross & Munoz, 1995; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Mennin et al., 2007). Robust associations have been established between cognitive strategies like self-blame, rumination, catastrophizing, and reversed positive reappraisal, and the presentation of depressive and anxiety symptoms (Garnefski & Kraaij, 2007). Furthermore, Martin and Dahlen's (2005) investigation illuminated that irrespective of gender, self-blame, rumination, catastrophizing, and reversed positive reappraisal strategies serve as predictive factors for depression, anxiety, stress, and anger. Consistently, Salehi's (2017) research ascertained that disaster-thinking, acceptance, refocusing on planning, rumination, and recent stress emerged as significant predictors of depression among university students. Another study, which used network analysis to examine the links between emotion regulation difficulties, emotion reactivity, and psychiatric disorders such as depression and anxiety in adolescents, found that difficulties in accessing effective emotion regulation strategies are at the center of the emotional dysfunction network. Research has shown that depression has a stronger connection with emotion regulation difficulties. Therefore, it was emphasized that improving emotion regulation strategies may be critical for addressing depressive symptoms in adolescents (Ruan et al., 2023). In another study by Sobhani et al. (2023), the effectiveness of online video-based group schema therapy in developing cognitive emotion regulation strategies in women undergoing bariatric surgery was examined. This study showed that group schema therapy could lead to an increase in adaptive cognitive emotion regulation strategies and a decrease in maladaptive cognitive emotion regulation strategies in women undergoing bariatric surgery.

Distinguished by its comprehensive scope, the present study innovatively embraced both maladaptive and adaptive cognitive emotion regulation strategies within a single intervention paradigm. Furthermore, this research buttressed the establishment of causal relationships between cognitive emotion regulation strategies and anxiety as well as depression, effectuating an experimental study design. Additionally, the intervention program developed and executed by the researcher offers a valuable, evidence-based resource for mental health professionals engaged in addressing anxiety-related concerns among university students.

In accordance with cognitive therapy tenets, individuals can effectively navigate their anxiety by delving into their foundational beliefs that shape their perceptions, rationally appraising their current circumstances, relinquishing maladaptive strategies, and cultivating adaptive responses. Maladaptive strategies perpetuate anxiety quandaries by virtue of their incongruence with prevailing realities. Notably, the propensity to shield oneself from anxiety and circumvent emotional engagement impedes the processing of experiences and emotions (Borkovec, 1994). This study transcends the mere validation of cognitive behavioral therapy's effectiveness by seamlessly integrating both dysfunctional and functional cognitive emotion regulation strategies, thus presenting a holistic solution for anxiety-related challenges.

In summation, the developed intervention program stands validated as an efficacious intervention for alleviating anxiety and depression within the university student population. The intervention's duality in addressing maladaptive cognitive emotion regulation strategies while concurrently nurturing adaptive ones dovetails with its overarching aim. Collectively, the findings underscore the successful attainment of the program's intended objectives

4.1. Limitations of the Study

One of the primary limitations of this research pertains to the use of a mental health professional for therapeutic intervention. Furthermore, the study's inability to examine potential variables such as exam periods and romantic relationship issues in relation to the effectiveness of the cognitive emotion regulation program for anxiety and depression constitutes another constraint. The utilization of non-parametric statistical techniques methodologically limits the generalizability of the study's findings.

4.2. Conclusions and Recommendations

The outcomes of this study have effectively demonstrated the efficacy of the implemented intervention program. The cognitive emotion regulation skills program exhibited success in reducing levels of depression among university students and proved beneficial in diminishing anxiety levels and enhancing cognitive emotion regulation strategies. This intervention program, developed and empirically validated within university psychological counseling units, can be disseminated more widely through group counseling sessions for students seeking assistance due to anxiety and depression-related concerns. It also serves as a valuable guide for mental health professionals, facilitating their practice. The findings of this research can be compared with sample groups from diverse cultures and developmental stages for further exploration. Future researchers can use some innovative methods such as Online Photo Voice (OPV) (Tanhan, 2020; Tanhan & Strack, 2020, Doyumğaç et al., 2021; Seydooğulları, 2023;), Online Interpretive Phenomenological Analysis (OIPA) (Doyumğaç et al., 2021) and Community-Based Participatory Research (CBPR) (Dari et al., 2023), approach to study the same topic by capturing people's thoughts, feelings, images, and knowledge.

REFERENCES

- Aderi, M., Jdaitawi, M., Ishak, N. A., & Jdaitawi, F. (2013). The influence of demographic variables on university students' adjustment in North Jordan. *International Education Studies*, 6(2), 172-178.
- Altunbaş, G. (2014). The effect of the psychoeducation program on the use of cognitive emotion regulation strategies and perfectionist cognition of university students. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 211-221. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.004>
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). The protective role of rational beliefs on the relationship between irrational beliefs, emotional states of stress, depression and anxiety. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 96-112. <https://doi.org/10.1007/s10942018-0305-7>
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Borkovec, T. D., Alcaine, O. M., & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 77-108). The Guilford Press.
- Borkovec, T. D. (1994). The nature, functions, and origins of worry. In G. C. L. Davey & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (pp. 5-33). John Wiley & Sons.
- Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2013). *Abnormal psychology*. Kaknüs Publishing.
- Cameron, L. D., Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2018). Evaluation of an intervention promoting emotion regulation skills for adults with persisting distress due to adverse childhood experiences. *Child Abuse and Neglect*, 79, 423-433. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.002>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). The Guilford Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Conway, C. C., Li, Y. I., & Starr, L. R. (2019). Trait anhedonia is a transdiagnostic correlate of internalizing problems during adolescence. *Journal of Research in Personality*, 81, 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.05.004>
- Dari, T., Fox, C., Laux, J. M., & Speedlin Gonzalez, S. (2023). The Development and Validation of the Community-Based Participatory Research Knowledge Self-Assessment Scale (CBPR KSAS): A Rasch Analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 56(1), 64-79. <https://doi.org/10.1080/07481756.2022.2034478>
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A., & Kıymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166-190. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p166>

- Ekin, S. (2017). An evaluation of cognitive emotion regulation strategies in individuals diagnosed with major depression and generalized anxiety disorder (Master's thesis, Işık University).
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ). DATEC.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/10155759.23.3.141>
- Gross, J. J. (2008). Emotion and emotion regulation: Personality processes and individual differences. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 701-724). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219. <https://doi.org/10.1111/14678721.00152>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.14682850.1995.tb00036.x>
- Hilt, L. M., Aldao, A., & Fischer, K. (2015). Rumination and multi-modal emotional reactivity. *Cognition and Emotion*, 29(8), 1486-1495. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.989816>
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38, 23-35. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9368-z>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kessler, R. C., & Walters, E. E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the national comorbidity survey. *Depression and Anxiety*, 7(1), 3-14. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)15206394\(1998\)7:1<3::AID-DA2>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)15206394(1998)7:1<3::AID-DA2>3.0.CO;2-F)
- Leahy, R. L. (1997). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- LeBlanc, S., Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2017). Emotion regulation: An introduction. In C. A. Essau, S. LeBlanc, & T. H. Ollendick (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents* (pp. 3-17). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198765844.003.0001>
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., & Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry Research*, 218(1-2), 87-92. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.04.025>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>

- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- Mennin, D. S., Holoway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38, 284-302. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.09.001>
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.05.008>
- Onat, O., & Otrar, M. (2010). Turkish adaptation of the cognitive emotion regulation scale: Validity and reliability studies. *MU Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 31, 123-143.
- O'Toole, M. S., Renna, M. E., Mennin, D. S., & Fresco, D. M. (2019). Changes in decentering and reappraisal temporally precede symptom reduction during Emotion Regulation Therapy for generalized anxiety disorder with and without co-occurring depression. *Behavior Therapy*, 50(6), 1042-1052. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.005>
- Özarslan, Z., Fistikci, N., Keyvan, A., Uğurad, Z. I., & Saygılı, S. (2013). Strategies for coping with stress in patients with depression. *Marmara Medical Journal*, 26, 130-135.
- Ötünçtemur, A., & Kahraman, F. Ç. (2020). Examining the relationships between cognitive emotion regulation strategies, depression, and attitudes towards seeking psychological help. *Istanbul Kent University Journal of Human and Social Sciences*, 1(2), 50-74.
- Sobhani, Z., Hosseini, S. V., Honarparvaran, N., Khazraei, H., Amini, M., & Hedayati, A. (2023). The effectiveness of an online video-based group schema therapy in improvement of the cognitive emotion regulation strategies in women who have undergone bariatric surgery. *BMC Surgery*, 23(1), 98. <https://doi.org/10.1186/s12893-023-02010-w>
- Ruan, Q. N., Chen, C. M., Yang, J. S., Yan, W. J., & Huang, Z. X. (2023). Network analysis of emotion regulation and reactivity in adolescents: Identifying central components and implications for anxiety and depression interventions. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1230807. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1230807>
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., ... & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.07.002>
- Sakin Özen, N., Ercan, İ., İrgil, E., & Sığırlı, D. (2010). Prevalence of anxiety and influencing factors among university students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127-133. <https://doi.org/10.1177/1010539509352803>
- Schulz, P. E., & Arora, G. (2015). Depression. *CONTINUUM: Lifelong Learning in Neurology*, 21(3), 756-771. <https://doi.org/10.1212/01.CON.0000466664.35650.b4>
- Shahsavani, S., Mashhadi, A., & Bigdeli, I. (2020). The effect of group emotional schema therapy on cognitive emotion strategies in women with migraine headaches: A pilot study. *International Journal of Cognitive Therapy*, 13(4), 328-340. <https://doi.org/10.1007/s41811-020-00073-8>
- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H. M., Kleinjan, M., Reijnders, M., & van Baar, A. L. (2016). Adolescent depression and negative life events: The mediating role of cognitive emotion regulation. *PLoS ONE*, 11(8), e0161062. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161062>

- Şahin, Z. (2018). Self-perception, psychopathology, and cognitive emotion regulation strategies in women who are victims of domestic violence (Master's thesis, Işık University).
- Tanhan, A., & Strack, R. W. (2020). Online photovoice to explore and advocate for Muslim biopsychosocial spiritual wellbeing and issues: Ecological systems theory and ally development. *Current Psychology*, 39(6), 2010-2025. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00692-6>
- Tanhan, A. (2020). Utilizing Online Photovoice (OPV) methodology to address biopsychosocial spiritual economic issues and wellbeing during COVID-19: Adapting OPV to Turkish. *Turkish Studies*, 15(4), 1029-1086. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44451>
- Ulusoy, M., Şahin, N., & Erkmen, H. (1998). Turkish version of the beck anxiety inventory: Psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12, 163-172.
- Ünsal Seydoğulları, S. (2023). University students' wellbeing and mental health during covid-19 an Online Photovoice (OPV) approach. *Journal of Happiness and Health*, 3(2), 139-156. <https://doi.org/10.47602/johah.v3i2.60>
- Wang, Y., Guang, Z., Zhang, J., Han, L., Zhang, R., Chen, Y., ... & Wang, S. (2023). Effect of sleep quality on anxiety and depression symptoms among college students in China's Xizang Region: The mediating effect of cognitive emotion regulation. *Behavioral Sciences*, 13(10), 861. <https://doi.org/10.3390/bs13100861>
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

* * * * *

Conflict Declaration: The author of the article declares that he has no financial relationships with any person, institution or organization that may be a party to this study, and therefore there is no conflict of interest.

Support: The study did not receive support from any institution or organization.

Acknowledgments: We thank Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz and Assoc. Prof. Dr. Durmuş Ümmet for their contribution to the preparation of the program.

Ethical information: All procedures were carried out according to the ethical rules and the principles of the Declaration of Helsinki. The study was approved by the Research Ethics Committee of Yıldız Technical University Social and Human Sciences (approval number: 2022/05). All persons included in the study signed the "Informed Consent Form."

Contribution Rate: Authors contributed equally to the article.



MARMARA BÖLGESİ'NDEKİ İLLERİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK DÜZEYLERİNİN COĞRAFI GÖSTERGELERLE BELİRLENMESİ*

DETERMINING THE SUSTAINABILITY LEVELS OF THE PROVINCES IN THE MARMARA REGION USING GEOGRAPHIC INDICATORS

 İrem OLĞAÇ¹

 Mesut DOĞAN²

¹ Dr., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, iremolgac66@gmail.com

² Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, esutan@istanbul.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
26.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
14.06.2024

ÖZET

Doğal kaynakların kullanımı, ekonomik kalkınma ve kaynakların gelecek nesillere aktarılması olarak ifade edilen sürdürülebilirlik, doğal yaşam koşullarına zarar vermeden, gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde faaliyetlerde bulunmayı hedeflemektedir. Çok kapsayıcı bir kavram olan sürdürülebilirlik, bölgesel boyutuyla ele alındığında; bölgelerin sosyo-kültürel ve ekonomik ölçeklerinin iyileştirilmesi yönünden büyük önem arz etmektedir. Bölgelerin gelişmesini etkileyen doğal ve beşerî faktörlerin iyileştirilmesi sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir ekonomilerin tümünü kapsamaktadır. Bir bölgenin sürdürülebilirliği hakkında önemli bilgiler veren coğrafi göstergeler; çevre, ekonomi ve toplumsal olmak üzere üç ana bileşen etrafında toplanmaktadır. Coğrafi göstergeler, aynı zamanda sürdürülebilirliğin hedeflerinin belirlenmesinde, politikaların oluşturulmasında ve var olan politikaların değerlendirilmesinde önemli bir olgudur. Tarım, sanayi, ticaret, ulaşım ve turizm gibi birçok sektörde önemli bir role sahip olan Marmara Bölgesi, ülkemizin kuzeybatısında yer almaktadır. Var olan sektörlerin büyümesiyle artan nüfus miktarı beraberinde bölgedeki doğal kaynakların kullanımı, ekolojik dengenin bozulması ve çevre kirliliği gibi sürdürülebilirlik konuları da getirmektedir. Marmara Bölgesi'nin sürdürülebilirliği için, bölgedeki tüm illerin (İstanbul, Kocaeli, Bursa, Sakarya, Bilecik, Balıkesir, Yalova, Tekirdağ, Edirne, Kırklareli ve Çanakkale) doğal kaynakları, çevresel faktörleri ve ekonomik koşulları hesaba katılarak hareket edilmelidir. Bu çalışmayla Marmara Bölgesi'nde yer alan illerin coğrafi göstergelere göre sürdürülebilirlik düzeyleri tespit edilmiştir. Bu bilgilerin demografik, sağlık, eğitim, ekonomik ve çevresel göstergeleri analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Coğrafi Göstergeler, Marmara Bölgesi, İstanbul, Türkiye.

ABSTRACT

Sustainability, which is expressed as the use of natural resources, economic development and transferring resources to future generations, aims to carry out activities in a way that will meet the needs of future generations without harming natural living conditions. Sustainability, a highly inclusive concept, is of great importance when considered on a regional scale in terms of improving the socio-cultural and economic scales of regions. The improvement of natural and human factors that affect the development of regions includes all sustainable environment and sustainable economies. While geographical indicators are gathered around three main components: environment, economy and social, they include important information about the sustainability of a region. Geographical indicators are a powerful tool in determining sustainability goals, creating purpose-oriented policies and measuring the success of these policies. Marmara Region, located in the northwest of our country, has an important role in many sectors such as agriculture, industry, trade, transportation and tourism. Increasing population with the growth of existing sectors brings along sustainability issues such as the use of natural resources in the region, deterioration of ecological balance and environmental pollution. For the sustainability of the Marmara Region, natural resources, environmental factors and economic conditions of all provinces in the region (Istanbul, Kocaeli, Bursa, Sakarya, Bilecik, Balıkesir, Yalova, Tekirdağ, Edirne, Kırklareli and Çanakkale) should be considered. This study determines the sustainability levels of the provinces in the Marmara Region according to geographic indicators. These demographic, health, education, economic, and environmental indicators have been analyzed.

Keywords: Sustainability, Geographic Indicators, Marmara Region, Istanbul, Turkey.

* Bu çalışma 21-23 Haziran 2023 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 3. Uluslararası Coğrafya Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilerek makaleye dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur.

Atf
Citation

Olğaç, İ., & Doğan, M. (2024). Marmara Bölgesi'ndeki illerin sürdürülebilirlik düzeylerinin coğrafi göstergelerle belirlenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 365-380. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1474340>



Bu makale [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) altında lisanslanmıştır.



1. GİRİŞ

Coğrafyacılar için insanın içinde yaşadığı çevre, her şeyden önce bir kaynak, en önemlisi, bir yerdir. Bir kaynak olarak çevre ile ilgilendiklerinde coğrafyacılar, önce temel bilim açısından doğal, fiziki çevreyi anlamak isterler. Fakat coğrafyacılar, aynı zamanda da bir kaynak çevrenin, gelenek, yasa, güç, refah, güzellik, anlam gibi çeşitli toplumsal olgular tarafından koşullandırılan korunması, saklanması ve düzenlenmesi ile de ilgilidir (Tümertekin, 2014: 1). İnsan, canlı ve cansız unsurları bir arada bulunduran mekânda varlığını sürdürmektedir. Dünyanın oluşumundan günümüze kadar canlı ve cansız bütün varlıklar hem kendi aralarında hem de karşılıklı olarak etkileşim içerisinde bulunmuşlardır (Şahin, 2018: 1). Mekânı kontrol etme çabası içinde bulunan coğrafya, yeryüzünde meydana gelen fiziki ve beşerî unsurları bir arada inceleyen çok yönlü bir disiplindir. İnsanla mekân arasındaki karşılıklı etkilenmeyle değişime uğrayan alan, yüzyıllar boyunca bu şekilde büyüyerek coğrafi çalışmanın öznesi olan çevreyi biçimlendirmişlerdir (Tümertekin, Özgüç, 2014: 224).

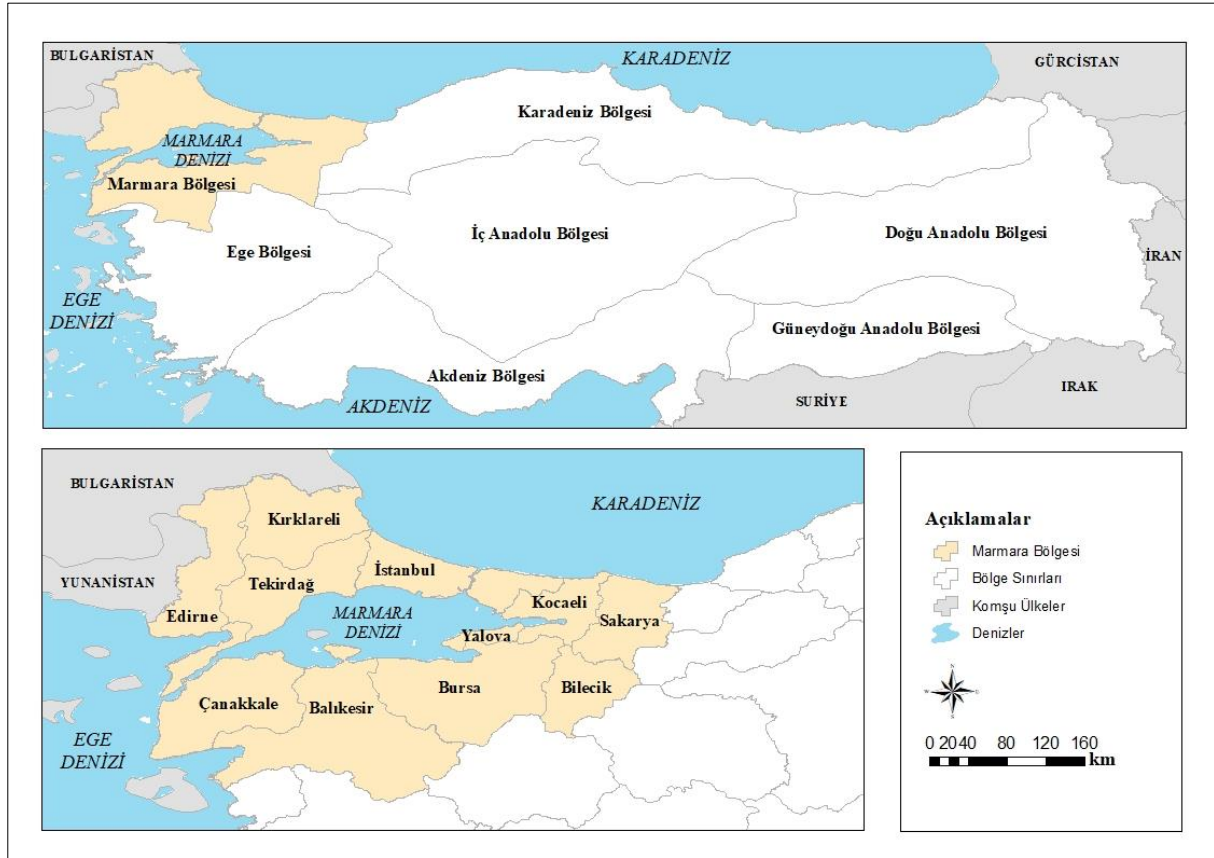
Geçmişte çevrenin insan üzerindeki etkisi kuşkusuz çok fazlaydı. Ancak zaman içinde gelişen teknolojiye bağlı olarak insanın, çevre üzerindeki etkisi yani determinist etkinin yerine possibilist etkinin önem kazanması çok belirgin olarak ortaya çıkmıştır (Doğan, Sertkaya Doğan, 2022: 321). 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren sanayileşme, enerji için fosil yakıt kullanımı ve kentleşme gibi insan faaliyetleri ve hızlı nüfus artışı sonucunda çevresel kaynaklar üzerinde daha önce olmadığı kadar büyük bir baskı gerçekleşmiş ve doğanın taşıma kapasitesinin üzerinde gerçekleşen söz konusu baskı sonucu ortaya çıkan çevresel sorunlar, uluslararası toplumun gündeminde önemli bir yere gelmiştir. Anılan sorunlar sadece çevresel boyutta değil ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarda da etkilerini göstermektedir (Tuğaç, 2018: 704).

Sürdürülebilirlik kavramı aslında pek çok kavramın kesişim alanını oluşturan kapsayıcı bir kavramdır (Ünal, 2012: 849). Dünya Çevre ve Kalkınma Örgütü'nün Brundtland raporuna göre sürdürülebilirlik; gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama fırsatını tehlikeye atmadan dengeli bir şekilde ihtiyaçların karşılanması olarak tanımlanmıştır (UNWCED, 1987). Sürdürülebilir Kalkınma; kaynak kullanımında kuşaklar arası hakkaniyetin sağlanarak sosyal, ekonomik ve çevresel alanlarda dengeli gelişmeyi öngörmektedir. Sürdürülebilirlik kavramının mekân boyutunda, mekânsal eşitlik ve yaşam kalitesi öne çıkmaktadır (KENTGES, 2010: 13). Bölgeler arası gelişmişlik farklılıklarının azaltılmasına yönelik politikaların geliştirilme süreci, bölgelerin sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu anlamda bölgeler arası farklılıkların sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından değerlendirilmesine imkân veren birtakım ölçme ve değerlendirme kriterleri ile çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Sakarya ve İbişoğlu, 2015: 213).

Coğrafi göstergeler; çevre, ekonomi ve toplumsal olmak üzere üç ana bileşen etrafında toplanırken, bir bölgenin sürdürülebilirliği hakkında önemli bilgilere yer vermektedir. Sürdürülebilirliğin hedeflerini belirlemek, amaca yönelik politikalar oluşturmak ve bu politikaların başarısının ölçülmesinde coğrafi göstergeler güçlü bir araçtır.

Ülkemizin kuzeybatısında yer alan Marmara Bölgesi; tarım, sanayi, ticaret, ulaşım, turizm, madencilik, enerji kaynakları, eğitim ve sağlık gibi birçok sektörde önemli bir role sahiptir. İstanbul, Kocaeli, Bursa, Sakarya, Bilecik, Balıkesir, Yalova, Tekirdağ, Edirne, Kırklareli ve Çanakkale illerini kapsayan Marmara Bölgesi'nin sahip olduğu doğal kaynakların, çevresel koşulların ve demografik yapının bilinmesi sürdürülebilirlik açısından önem arz etmektedir (Harita 1).

Harita 1. Çalışma Sahasının Konumu ve Sınırları



Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

Bu çalışmayla Marmara Bölgesi'nde yer alan illerin coğrafi göstergelere göre sürdürülebilirlik düzeyleri tespit edilmiştir. Bu bilgilerin demografik, sağlık, eğitim, ekonomik ve çevresel göstergeleri analiz edilmiştir. Belirlenen değişkenlerin ortaya çıkardığı farklılıkları iller bazında değerlendirmek için nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

İllerin sürdürülebilirlik düzeylerinin tespiti için tarafımızca belirlenen göstergelerin oluşturulmasında Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Bölgesel İstatistikler veri tabanlarından bilgiler temin edilmiştir. İller, elde edilen verilerin sonucuna göre kendi aralarında iyiden kötüye doğru sıralanmıştır. Bu sıralama dikkate alınarak tablolar oluşturulmuştur. Çalışmada olgu ve olayları ölçülebilir şekilde inceleyen ve sayısal olarak ifade edilmesinde yardımcı olan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen değişkenler etrafında farklılık gösteren illerin birbirleriyle karşılaştırılması hedef alınmıştır. Bu doğrultuda illerin sürdürülebilirliği sahip oldukları verilerle birlikte kendi aralarında Excel programında uygulanan yüzdelik hesaplama formülüyle derecelendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda iller sahip oldukları yüzdeliklerle birlikte iyi, orta ve yetersiz şeklinde gruplandırılmıştır. Elde edilen sonuçların haritalandırılmasında ArcGIS/ArcMap 10.4.1 programlarından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin kendi aralarında değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla “Demografik Göstergeler ve Sürdürülebilirlik”, “Sağlık Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik”, “Eğitim Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik”, “Ekonomik Göstergeler ve Sürdürülebilirlik” ve “Çevre Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik” alt başlıkları altında ele alınacaktır.

3.1. Demografik Göstergeler ve Sürdürülebilirlik

Nüfus coğrafyasının temel konularından biri nüfus miktarı ve bunun zaman içindeki gelişiminin değerlendirilmesidir. Bu süreçte nüfus coğrafyasının en temel amacı yıllara göre nüfus miktarının sayısal değerini belirleyerek istatistiki bir analiz yapmak değildir. Aynı zamanda sayısal bir değer olan nüfus miktarının, nüfusun gelişimine sebep olan olayların bir sonucu olarak görmekte ve bu verinin mekânsal ve zamansal dağılımını sebep ve sonuçlarıyla birlikte açıklamaya odaklanmaktadır (Şahin, 2022: 29). Nüfus ile ilgili değişkenlerin zaman ve mekâna göre gösterdiği farklılıklar ve nüfus konusunun temel özellikleriyle coğrafya bilimi ilişkisinin ortaya konulması araştırmanın yöntemi ve konunun daha iyi anlaşılması açısından önem arz etmektedir (Şahin, 2015:4). Nüfusun sayısı ve niteliği geçmişte olduğu gibi günümüz dünyasında da ülkelerin nüfusunu gösteren temel unsurlardan biri olmuştur. Uluslararası ekonomik gelişme ve politik dengeler açısından nüfusun büyüklüğü ve niteliği ülkeler için oldukça önemli bir unsur olmaya devam etmektedir (Gökburun, 2021: 9). Nüfus, yaş yapısı yapılacak istihdam ve kalkınma planları açısından son derece önemli olduğu gibi eğitim, sağlık ve bakım hizmetlerinin planlamasında da kritik öneme sahip bir değişkendir (Yılmaz, 2021: 56).

Mekânsal demografinin güçlü geleneğinin üzerine inşa edilmiş olan ve gittikçe daha çeşitli nicel ve nitel metodolojileri bünyesinde barındıran nüfus coğrafyası, bugün insan hareketleri, bölgesel demografik değişkenlik ve bu nüfus süreçlerinin meydana geldiği sosyal bağlama daha bütüncül bir anlayış geliştirmenin peşinden koşmakta; ek olarak nüfus coğrafyacıları, politik öneme sahip konuları gittikçe daha fazla ele almaktadır (Gober ve Tyner, 2004: 46). Nüfus coğrafyası; insanın mekânsal dağılımını ve bu dağılımı etkili olan doğal ve beşeri unsurları coğrafi prensipler çerçevesinde ele alan, sosyal ve kültürel etkileşimi gelişen ekonomik faktörlerle birlikte açıklayarak, nüfuslanma sürecinde etkili olan unsurları bir bütün halinde incelemektedir (Sertkaya Doğan, 2019: 27). Dünyada bölgeler arasında yapılan göçler ve gerçekleşen doğumlar bir nüfus hareketi meydana getirirler. Yerleşilen bir sahanın sağladığı olumlu ve olumsuz koşullar o sahanın genel anlamda nüfus ve oluşan nüfus hareketini doğrudan etkilemektedir (Doğan, 2011: 295). Ülkelerin, şehirlerin veya herhangi bir yerin planlama ve yönetim sürecinde, kararları belirleyen ve yönlendiren ana unsurlardan biri nüfus bileşenleridir. Bu nedenle nüfus bileşenlerinde (doğurganlık, ölümlülük ve göç) görülen değişimin bilimsel olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde planlama ve yönetim sürecinde olası sorunlarla karşılaşılabilir (Gökburun ve Sertkaya Doğan, 2023: 2441).

Demografik göstergeler, illerin coğrafi göstergelere göre sürdürülebilirlik düzeylerinin tespit edilmesinde en önemli değişkenlerin başında gelmektedir. Nüfusun hızlı bir şekilde arttığı illerde hizmetlerin aksamaya başlaması ve sürdürülebilirliğin kısıtlanması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. İllerde var olan toplam nüfusun yanı sıra nüfus artış hızları, nüfus yoğunlukları, bağımlı nüfus oranları ve göç hızlarının bilinmesi illerin, sürdürülebilirlik derecelerini ortaya koymak için önem arz etmektedir. Tablo 1 incelendiğinde; Marmara Bölgesi'nde İstanbul, Bursa ve Kocaeli nüfusu en fazla olan ilk üç il olurken; Bilecik, Yalova ve Kırklareli nüfusu en az olan illerdir. Ayrıca nüfus artış hızı Tekirdağ, Kocaeli ve Yalova'da en yüksek, Bilecik, Çanakkale ve İstanbul'da ise en düşüktür. Nüfusun hızlı bir şekilde artması veya azalması illerin sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Toplam bağımlılık oranları en yüksek Balıkesir, Yalova ve Çanakkale illerinde, en düşük bağımlılık oranları ise İstanbul, Tekirdağ ve Kocaeli illerindedir. İstanbul, Tekirdağ ve Kocaeli illerinde aktif nüfusun bakmakla yükümlü olduğu toplam bağımlı nüfus oranı diğer illere kıyasla daha azdır. Kocaeli, Tekirdağ, Bursa illeri en yüksek genç bağımlılık oranlarına sahipken, Edirne, Kırklareli ve Çanakkale en düşük genç bağımlılık oranları sahip illerdir (Tablo 1). Genç bağımlılık nüfus oranının düşük olduğu illerde doğurganlığın azalmasına bağlı olarak; işsizlik, dinamik yapı ve diğer ekonomik göstergeler üzerinde baskı uygulanmasının önüne geçer ve bu sayede illerin sürdürülebilirliği olumlu yönde etkilenir. Yaşı bağımlı nüfus oranının en yüksek olduğu iller sırasıyla; Balıkesir, Çanakkale ve Edirne'dir. Diğer bir açıdan yaşlı bağımlı nüfus oranının arttığı illerde sağlık hizmetlerine olan talebin artması sağlık sistemi üzerinde baskı oluştururken aynı zamanda sosyal ve güvenlik sistemlerine duyulan ihtiyacın artmasıyla finansal açıdan oluşacak baskınlar göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yaşlı bağımlı nüfus oranının artması toplumsal dönüşüm süreçlerini de tetiklemektedir. Çalışan nüfusun azalmasıyla iş gücü piyasasında oluşacak yapısal dönüşümlere yol açabilir.

Mekân, coğrafyanın tek ilgi alanı olmamakla birlikte coğrafyacılar çeşitli yollardan fikirlerin yayılmasında olduğu gibi mekânsal süreçlerin anlaşılmasıyla da ilgilenmektedirler. Doğurganlık, ölüm veya göç konularına ilişkin nüfus sorunlarıyla ilgileniliyorsa; hükümetlerin politikalar aracılığıyla toplumların demografik yapısını değiştirmesi, benzer şekilde küresel ekonomik sistemlerin doğurganlık davranışı ve toplumların ölümlülüğünü etkilemesi; kirlenme, ormansızlaşma ve su kıtlığıyla ilişkili çevresel krizlerin nüfus süreçlerini şekillendirmesi gibi mekânsal süreçleri görmezden gelmek olanaksızdır. Bunlar zaman içinde ve mekân boyunca değişen dinamik süreçlerdir. Bundan dolayı coğrafi bir yaklaşım, geçmişin, bugünün ve geleceğin ilişkilerini ve patenlerini açıklamaya olanak sağlamaktadır (Özgür, 2016: 5).

Nüfus doğum, ölüm ve göçlere bağlı olarak dinamik ve değişken bir karaktere sahiptir. Dolayısıyla nüfusu belirleyen bu unsurlar zaman-mekân kapsamında nüfusun miktarı ve nitelikleri her an değişime uğramaktadır (Yakar, 2012: 385). Bu değişimin en büyük göstergelerinden biri de göç olgusudur. Uluslararası Göç Örgütü (IOM)'nün "Göç Terimler Sözlüğü'ne" göre "Göç (Migration): uluslararası bir sınırı geçerek veya devlet içinde yer değiştirerek oluşmaktadır. Nedeni, yapısı ve süresi hangi sebeple olursa olsun yer değiştirme hareketi olarak ifade edilmektedir. Bu göç süreci, yerinden edilenler, mülteciler ile ekonomik göçmenlerden meydana gelmektedir." şeklinde ifade edilmiştir (IOM, 2013: 22).

Tablo 1. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Demografik Göstergeleri 1 (2023)

İl	Toplam Nüfus	İl	Nüfus Yoğunluğu (km ²)	İl	Nüfus Artış Hızı (%)	İl	Toplam Bağımlılık Oranı	İl	Genç Bağımlılık Oranı (0-14)	İl	Yaşlı Bağımlılık Oranı (65+)
İstanbul	15.655.924	İstanbul	3.013	Tekirdağ	25,8	Balıkesir	48,7	Kocaeli	31,5	Balıkesir	25,1
Bursa	3.214.571	Kocaeli	582	Kocaeli	22,2	Yalova	47,3	Tekirdağ	29,9	Çanakkale	24,2
Kocaeli	2.102.907	Yalova	360	Yalova	18,2	Çanakkale	46,4	Bursa	29,5	Edirne	24,1
Balıkesir	1.273.519	Bursa	308	Sakarya	17,9	Sakarya	45	Sakarya	29,2	Kırklareli	22,9
Tekirdağ	1.167.059	Sakarya	227	Bursa	14,8	Edirne	45	Yalova	28	Yalova	19,3
Sakarya	1.098.115	Tekirdağ	185	Kırklareli	8,11	Kırklareli	44,8	İstanbul	27,7	Bilecik	18,2
Çanakkale	570.499	Balıkesir	89	Edirne	6,29	Bursa	44,6	Bilecik	26,3	Sakarya	15,8
Edirne	419.913	Edirne	69	Balıkesir	5,57	Bilecik	43,5	Balıkesir	23,6	Bursa	15,1
Kırklareli	377.156	Kırklareli	60	İstanbul	4,22	Kocaeli	43,4	Çanakkale	22,2	Tekirdağ	14,1
Yalova	304.780	Çanakkale	57	Çanakkale	3,77	Tekirdağ	43,3	Kırklareli	21,9	Kocaeli	11,9
Bilecik	228.058	Bilecik	53	Bilecik	1,48	İstanbul	38,7	Edirne	20,9	İstanbul	11

Kaynak: Bölgesel İstatistikler, TÜİK.gov.tr.

Tablo 2. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Demografik Göstergeleri 2 (2022)

İl	Aldığı Göç (2021-2022)	İl	Verdiği Göç (2021-2022)	İl	Net Göç (2021-2022)	İl	Net Göç Hızı (%o)	İl	Ortalama Hane Büyükliği
İstanbul	385.294	İstanbul	418.082	Kocaeli	27.151	Tekirdağ	22,47	İstanbul	3,2
Bursa	90.863	Bursa	70.447	Tekirdağ	25.385	Yalova	22,04	Kocaeli	3,2
Kocaeli	89.685	Kocaeli	62.534	Bursa	20.416	Kocaeli	13,15	Sakarya	3,2
Tekirdağ	63.354	Balıkesir	40.975	Sakarya	10.255	Kırklareli	11,95	Tekirdağ	3,1
Balıkesir	49.652	Tekirdağ	37.969	Balıkesir	8.677	Bilecik	11,55	Bursa	3,1
Sakarya	41.396	Sakarya	31.141	Yalova	6.459	Çanakkale	9,91	Yalova	2,9
Çanakkale	27.747	Çanakkale	22.233	Çanakkale	5.514	Sakarya	9,54	Bilecik	2,8
Edirne	19.699	Edirne	16.197	Kırklareli	4.387	Edirne	8,48	Kırklareli	2,7
Yalova	18.466	Kırklareli	13.843	Edirne	3.502	Balıkesir	6,92	Edirne	2,6
Kırklareli	18.230	Yalova	12.007	Bilecik	2.625	Bursa	6,41	Balıkesir	2,6
Bilecik	12.078	Bilecik	9.453	İstanbul	-32.788	İstanbul	-2,06	Çanakkale	2,5

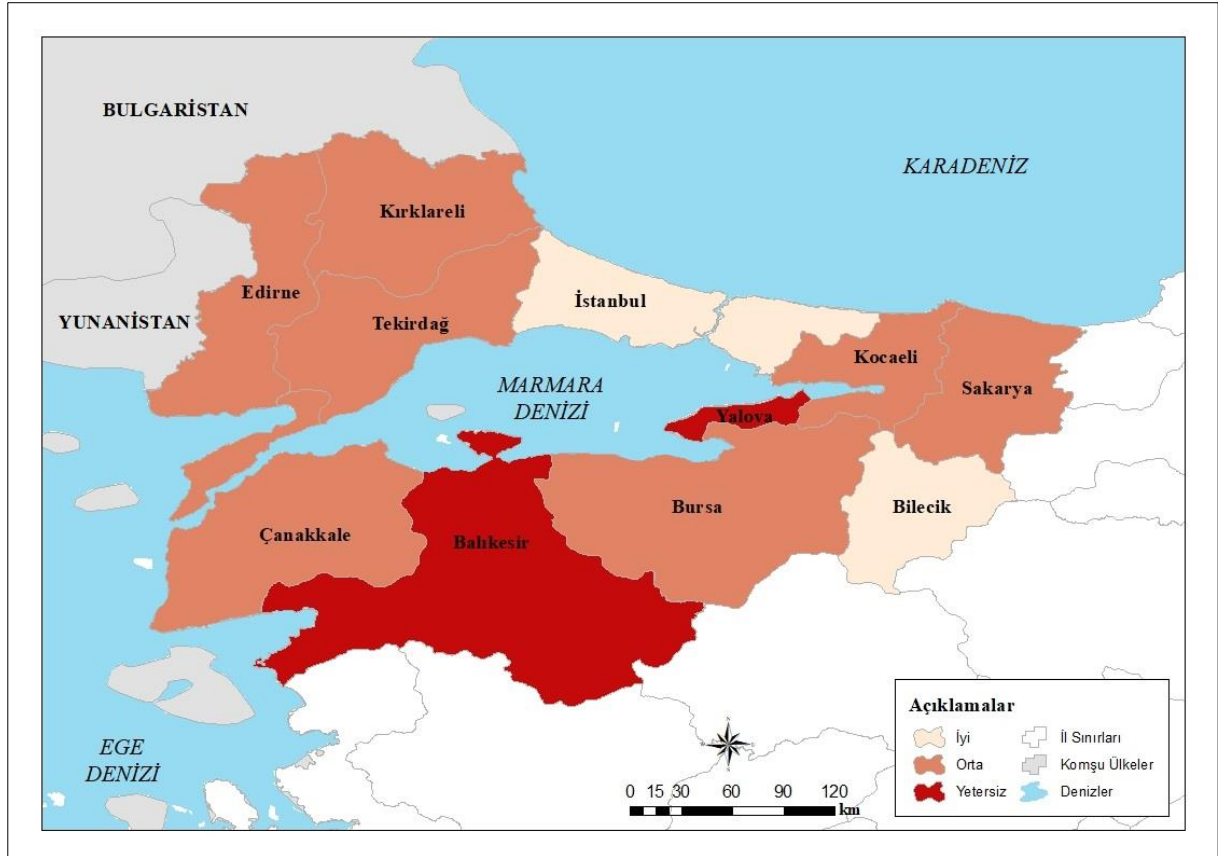
Kaynak: Bölgesel İstatistikler, TÜİK.gov.tr

Göç, kaynakların dağılımında, tüketiminde, işsizlik, yoksulluk ve toplumsal uyumsuzluk gibi birçok konuyu etkilemektedir. Son dönemde değişmesine rağmen geçmişten itibaren İstanbul, Bursa ve Kocaeli hem en fazla göç alan hem de en fazla göç veren illerimizin başında gelmektedir. Veriler doğrultusunda net göç hızları değişkenler içerisinde sağlıklı yorum yapabilmemiz açısından daha önemlidir. Net göç hızı yüksek olan illerimiz sırasıyla; Tekirdağ ve Yalova'dır. En düşük net göç hızı İstanbul ilindedir. İstanbul bu süreçte hızla nüfus kaybetmektedir (Tablo 2). Özellikle artan işsizlik oranları ve sosya-ekonomik hayat şartları bunun en önemli nedenleri arasındadır. İş gücü arzı ve istihdam olanaklarının sınırlı olması ekonomik büyüme potansiyelini olumsuz etkilemektedir. Net göç hızıyla birlikte düşen iş gücü potansiyeli yerel ekonomiyi olumsuz etkilemekte ve bölgesel dengesizlere neden olmaktadır.

Bir bölgedeki hanelerde yaşayan kişi sayısının toplam hane sayısına bölünmesiyle elde edilen ortalama hane büyüklüğü, gelişmişlik seviyesine göre artış ve azalış göstermektedir. Gelişmişlik seviyesi yüksek olan bölgelerde ortalama hane büyüklüğü düşük, gelişmişlik seviyesinin düşük olduğu bölgelerde ise yüksektir. İstanbul, Kocaeli ve Sakarya hane büyüklüğü en yüksek; Çanakkale, Balıkesir ve Edirne ortalama hane büyüklüğü en düşük olan illerdir.

Çalışma sahasını oluşturan Marmara Bölgesi'ndeki illerin sürdürülebilirliğini demografik göstergeler içerisindeki nüfus artış hızları, toplam bağımlılık oranları ve net göç hızları dikkate alınarak oluşturulan derecelendirmeye göre; İstanbul ve Bilecik sürdürülebilirlikte demografik baskının en az olduğu illerin başında gelmektedir. Edirne, Kırklareli, Bursa, Kocaeli, Çanakkale, Sakarya ve Tekirdağ demografik baskının orta derece olduğu illerdir. Balıkesir ve Yalova bu derecelendirmeye göre sürdürülebilirliği yetersiz olan illerdir (Harita 2).

Harita 2. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Demografik Göstergelerine Göre Sürdürülebilirlik Dereceleri (2022)



Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

3.2. Sağlık Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik

Sağlıklı yaşam koşulları, iyi bir sağlık sistemi, hizmetlerin maliyeti ve kaynakların yönetimi sürdürülebilirlik ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca sürdürülebilirlik, insanların temel sağlık hizmetlerine erişimini sağlayarak sağlık eşitsizliklerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sahasını oluşturan Marmara Bölgesi'ndeki illerin sürdürülebilirliğini sağlık göstergeleri içerisinde toplam doğurganlık hızı, bebek ölüm hızı, kişi başına düşen hastane yatak sayısı, kişi başına düşen doktor sayısı ve içilebilir su şebekesine bağlı nüfus dikkate alınarak sağlık göstergeleri oluşturulmuştur.

Toplam doğurganlık hızının yüksek olduğu Kocaeli ve Sakarya aynı zamanda bebek ölüm hızlarının da yüksek olduğu illerdir. Çanakkale, İstanbul, Edirne ve Kırklareli toplam doğurganlık hızının en düşük olduğu illerdir. Bilecik ve Kırklareli illeri en düşük bebek ölüm oranlarına sahiptir. 100 bin kişiye düşen hastane yatak sayısında Edirne, Çanakkale ve İstanbul en yüksek oranlara sahip iken Sakarya ve Kocaeli en düşük oranlara sahip illerdir. Bin kişi başına düşen doktor sayısı çalışma sahamızı oluşturan illerin genelinde neredeyse eşittir. İçilebilir su şebekesine bağlı nüfus yüzdeleri incelendiğinde; İstanbul, Tekirdağ, Kırklareli, Balıkesir, Bursa, Kocaeli ve Yalova illeri %100 oranına sahiptir (Tablo 3).

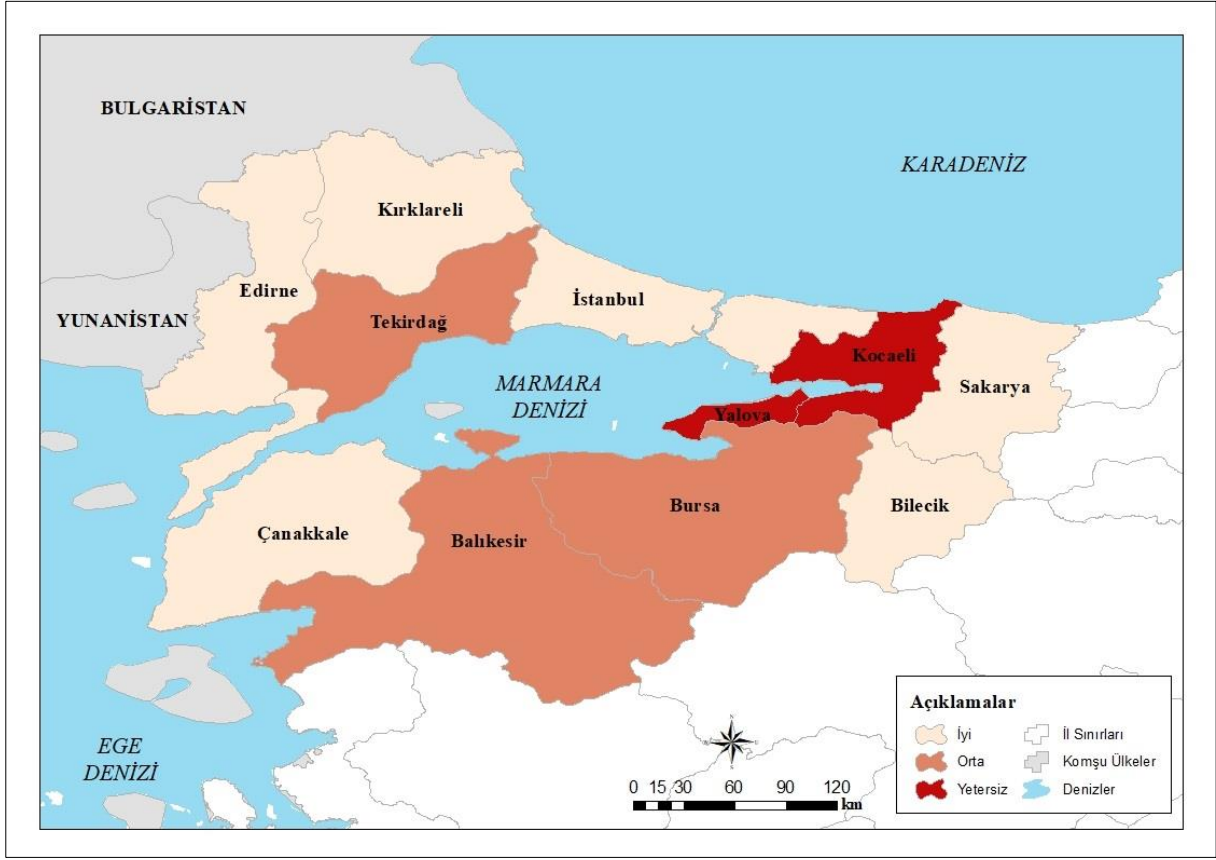
Tablo 3. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Sağlık Göstergeleri (2022)

İl	Toplam Doğurganlık Hızı (2021-2022)	İl	Bebek Ölüm Hızı (‰) (2021-2022)	İl	100 Bin Kişiyeye Düşen Hastane Yatak Sayısı (2020)	İl	Bin Kişiyeye Başına Düşen Toplam Doktor Sayısı (2020)	İl	İçilebilir Su Şebekesine Bağlı Nüfus Yüzdesi (2020)
Kocaeli	1,58	Yalova	11	Edirne	475	Edirne	3	İstanbul	100
Sakarya	1,55	Kocaeli	7,9	Çanakkale	315	İstanbul	2	Tekirdağ	100
Tekirdağ	1,53	Bursa	7,1	İstanbul	300	Tekirdağ	2	Kırklareli	100
Bursa	1,47	Çanakkale	7	Tekirdağ	280	Kırklareli	2	Balıkesir	100
Balıkesir	1,42	Sakarya	7	Kırklareli	279	Balıkesir	2	Bursa	100
Bilecik	1,4	İstanbul	6,8	Yalova	277	Çanakkale	2	Kocaeli	100
Yalova	1,39	Balıkesir	6,8	Balıkesir	271	Bursa	2	Yalova	100
Edirne	1,31	Tekirdağ	6,6	Bursa	270	Kocaeli	2	Sakarya	99
Kırklareli	1,31	Edirne	6,3	Bilecik	267	Sakarya	2	Edirne	98
İstanbul	1,29	Kırklareli	5,8	Kocaeli	241	Yalova	2	Çanakkale	97
Çanakkale	1,28	Bilecik	3,9	Sakarya	217	Bilecik	1	Bilecik	97

Kaynak: Bölgesel İstatistikler, TÜİK.gov.tr.

Seçilen sağlık göstergeleri değerlendirildiğinde; İstanbul, Kırklareli, Sakarya, Edirne, Çanakkale ve Bilecik illeri iyi sürdürülebilirlik derecesine sahip iken Tekirdağ, Bursa ve Balıkesir seçilen sağlık göstergelerine göre orta derecede sürdürülebilir olduğu tespit edilmiştir. Yalova ve Kocaeli illeri ise çalışma sahamızda sürdürülebilirliğin yetersiz olduğu iller olarak hesaplanmıştır (Harita 3).

Harita 3. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Sağlık Göstergelerine Göre Sürdürülebilirlik Dereceleri (2022)



Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

3.3. Eğitim Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında etkin rol oynayan unsurların başında eğitim göstergeleri gelmektedir. Eğitim, farkındalık sağlayarak sürdürülebilirlik konusunda insanların bilinçlenmesinde, yetenek ve becerileri geliştirerek yenilenebilir kaynakların geliştirilmesine olanak sağlar. Ayrıca herkesin erişebileceği kaliteli bir eğitim, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri azaltmada etkin bir rol oynayarak kalkınmayı hızlandırır. Hızlı nüfus artışı gösteren bölgelerde olanakların sağlanmaması sonucunda ortaya çıkan eğitim sorunları bölgede önemli baskılara neden olabilmektedir. Çalışma sahamızı oluşturan Marmara Bölgesi'ndeki illerin sürdürülebilir eğitim göstergeleri; ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okuryazarlık oranı, yüksek öğretim bitirenlerin oranı, halk kütüphanelerinden yararlanma ve kişi başına yıllık müze ziyaretçi sayısı olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır. İlköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı İstanbul'da 21, Tekirdağ ve Bursa'da 19, Kocaeli'nde 18, Yalova ve Bilecik'te 17, Kırklareli ve Sakarya'da 16, Çanakkale'de 15, Balıkesir'de 14, Edirne'de ise 13'tür. Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında; İstanbul, Tekirdağ ve Bursa baskının en fazla olduğu iller iken Edirne, Balıkesir ve Çanakkale ise en azdır. Çalışma sahamızı oluşturan illerin genelinde okuryazarlık oranı yüksektir. Yükseköğretim bitirenlerin oranı en yüksek İstanbul ve Yalova, en düşük oranlar ise Tekirdağ, Sakarya ve Edirne illerindedir. Eğitim göstergeleri açısından kütüphaneler ve kütüphanelerden yararlanma oranlarının yüksek olması eğitim seviyesinin kalitesini ortaya çıkarmaktadır. Kütüphanelerden

yararlanana insan sayısının en yüksek olduğu il İstanbul'dur. Oranın en düşük olduğu iller ise Yalova, Edirne, Bilecik ve Kırklareli'dir (Tablo 4).

Tablo 4. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Eğitim Göstergeleri (2022)

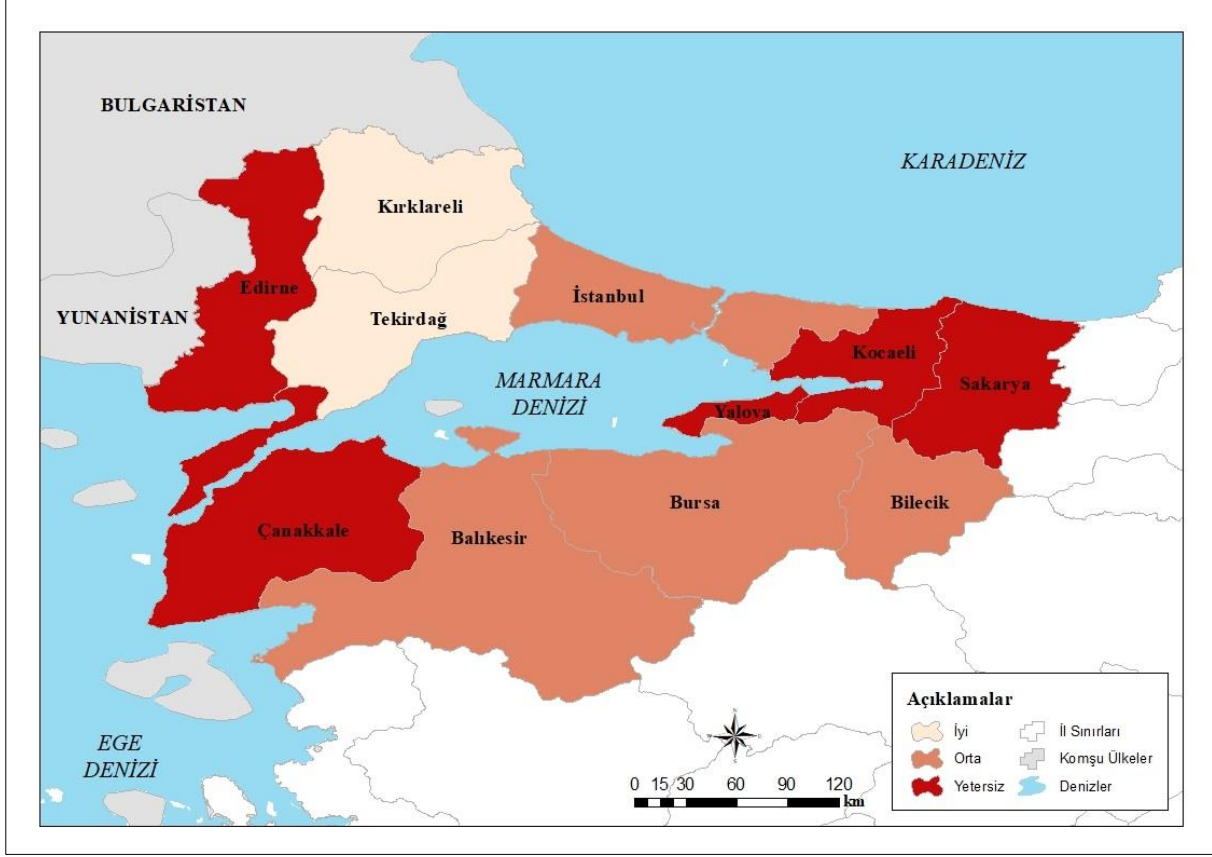
İl	İlköğretimde Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı	İl	Ortaöğretimde Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı	İl	Okuryazarlık Oranı (%)	İl	Yüksek Öğretim Bittirenlerin Oranı (%)	İl	Bin Kişi Başına Halk Kütüphaneden Yararlanma Sayısı	İl	Kişi Başına Sinema İzleyici Sayısı	İl	Kişi Başına Yıllık Müze Ziyaretçi Sayısı
İstanbul	21	İstanbul	17	Çanakkale	99	İstanbul	22	İstanbul	1.231.109	İstanbul	3.770.197	Tekirdağ	-
Tekirdağ	19	Tekirdağ	16	Tekirdağ	99	Yalova	20	Bursa	251.949	Bursa	576.857	İstanbul	1.250.641
Bursa	19	Bursa	15	Kırklareli	99	Çanakkale	20	Balıkesir	176.205	Kocaeli	366.882	Bursa	515.123
Kocaeli	18	Kocaeli	15	Bilecik	99	Kocaeli	20	Tekirdağ	143.925	Sakarya	230.552	Edirne	349.967
Bilecik	17	Bilecik	13	Yalova	98	Bursa	19	Sakarya	112.573	Balıkesir	184.500	Balıkesir	115.775
Yalova	17	Sakarya	13	Kocaeli	98	Balıkesir	18	Kocaeli	105.236	Tekirdağ	153.674	Kocaeli	81.827
Kırklareli	16	Yalova	13	İstanbul	98	Bilecik	18	Çanakkale	103.074	Edirne	74.024	Çanakkale	21.653
Sakarya	16	Kırklareli	12	Balıkesir	98	Kırklareli	17	Kırklareli	78.464	Yalova	67.113	Bilecik	16.085
Çanakkale	15	Edirne	11	Bursa	98	Edirne	17	Bilecik	68.500	Çanakkale	59.295	Yalova	7.197
Balıkesir	14	Balıkesir	11	Edirne	98	Sakarya	16	Edirne	59.459	Kırklareli	44.683	Sakarya	258
Edirne	13	Çanakkale	11	Sakarya	98	Tekirdağ	16	Yalova	55.481	Bilecik	1.452	Kırklareli	79

Kaynak: Bölgesel İstatistikler, TÜİK.gov.tr.

Çalışma sahasını oluşturan iller içerisinde kişi başına sinema izleyici sayının en fazla olduğu iller sırasıyla; İstanbul, Bursa, Balıkesir ve Tekirdağ, en az olduğu iller ise Yalova, Edirne, Bilecik ve Kırklareli'dir. Göstergeler içerisinde yer alan kişi başına yıllık müze ziyaretçi sayısı en yüksek olan il İstanbul'dur. Kişi başına yıllık müze ziyaretçi sayısı en düşük olan iller ise Tekirdağ, Kırklareli ve Sakarya'dır.

Sürdürülebilir eğitim göstergelerinin genel ortalamasına bakıldığında; Tekirdağ ve Kırklareli illeri sürdürülebilirlik derecesi iyi, İstanbul, Balıkesir, Bilecik ve Bursa illeri orta derecede sürdürülebilirliğe sahiptir. Yalova, Çanakkale, Kocaeli, Sakarya ve Edirne eğitim göstergelerinin yetersiz olduğu illerdir (Harita 4).

Harita 4. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Eğitim Göstergelerine Göre Sürdürülebilirlik
Dereceleri (2022)



Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

3.4. Ekonomik Göstergeler ve Sürdürülebilirlik

Ekonomik göstergeler niceliksel veriler olmakla birlikte bir bölgenin ekonomik büyümesini, istihdamı ve gelir dağılımı gibi çok yönlü konuları kapsamaktadır. Sürdürülebilirlik, ekonomik göstergelerle birlikte değerlendirildiğinde, bir bölgenin ekonomik büyüme hedeflerini ortaya çıkarırken aynı zamanda çevresel etkilerini de göz önünde bulundurmaktadır. Çalışma sahamızı oluşturan Marmara Bölgesi'ndeki illerin ekonomik göstergeleri belirlenirken bölgesel göstergeler içerisinde Düzey 1 (İstanbul-Batı Marmara-Doğu Marmara) seçilerek tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların oranı, çalışma yaşındaki toplam nüfusun toplam nüfusa oranı ve işsizlik oranı gibi göstergeler dikkate alınmıştır.

Bir bölgede ekonomik faaliyet türleri içerisinde sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışan nüfusun oranının yüksek olması gelişmişlik göstergesi olarak ifade edilmiştir. Çalışma sahamızı oluşturan Marmara Bölgesi Düzey 1 gruplandırmasına göre; İstanbul, Batı Marmara ve Doğu Marmara'da tarım sektöründe çalışanların oranı sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların oranından daha azdır. İstanbul'da hizmet sektöründe çalışanların oranı %68, sanayi sektöründe %31,5, tarım sektöründe ise bu oran 0,6 olarak hesaplanmıştır. Batı Marmara'da hizmet sektöründe çalışanların oranı %49,7, sanayi sektöründe %32, tarım sektöründe ise bu oran 18,4 iken Doğu Marmara'da hizmet sektöründe çalışanların oranı %51,4, sanayi sektöründe %39, tarım sektöründe %9,6 oranlarına ulaşmıştır.

2023 yılı toplam nüfus; İstanbul'da 15.655.924, Doğu Marmara'da 8.598.503 ve Batı Marmara'da ise 3.808.146'dır. Aktif nüfusu ifade eden 15-64 yaş grubu nüfus; İstanbul'da 11.285.851, Doğu

Marmara'da 5.962.960 ve Batı Marmara'da 2.610.614'tür. Çalışma yaşındaki toplam nüfusun toplam nüfusa oranı incelendiğinde en yüksek değerlerin sırasıyla; İstanbul, Doğu Marmara ve Batı Marmara'da olduğu tespit edilmiştir. Son olarak işsizlik oranı incelendiğinde; İstanbul %10,2, Batı Marmara %7,5 ve Doğu Marmara %9,5 oranlarına sahip olduğu değerlendirilmiştir.

3.5. Çevre Göstergeleri ve Sürdürülebilirlik

Doğal kaynaklar, ekosistemler, biyolojik çeşitlilik, su, hava, toprak gibi çeşitli bileşenler çevreyi oluşturmaktadır. Tarım, endüstriyel faaliyetler, enerji tüketimi, ulaşım ve atık yönetimi gibi faaliyetler doğal kaynakların kullanımı ve çevresel etkileri arttırmaktadır. Sürdürülebilirlik, çevresel sorunların önlenmesi veya azaltılması için gereken stratejileri kapsamaktadır. Çevre ve sürdürülebilirlik arasında dengenin kurulması için kullanılan kaynakların çevreye zarar vermeden karşılanması önem arz etmektedir. Bunun için yapılacak olan çevre göstergelerinde; içme ve kullanma suyu, kanalizasyon şebekesi, atıksu arıtma tesisi, atık hizmeti ve toplanan atık gibi başlıklar etrafında toplanmaktadır.

Tablo 5. Marmara Bölgesi'ndeki illerin Çevre Göstergeleri (2022)

İl	İçme ve Kullanma Suyu Şebekesi ile Hizmet Verilen Nüfusun Belediye Nüfusu İçindeki Oranı (%)	İl	Kanalizasyon Şebekesi ile Hizmet Verilen Belediye Nüfusun Toplam	İl	Arıtma Tesisi ile Hizmet Verilen Belediye Nüfusun Belediye Nüfusu	İl	Belediye Atık İstatistikleri - Kişi Başına Ortalama Belediye Atık Miktarı (kg/kisi-gün)	İl	Belediye Atık İstatistikleri - Atık Hizmeti Verilen Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı (%)	İl	Belediye Atık İstatistikleri - Toplanan Atık Miktarı (1000 ton)
İstanbul	100	İstanbul	100	İstanbul	100	Çanakkale	1,85	İstanbul	100	İstanbul	6959
Tekirdağ	100	Kocaeli	99	Kocaeli	99	Yalova	1,48	Tekirdağ	100	Bursa	1167
Kırklareli	100	Edirne	98	Yalova	95	Edirne	1,33	Bursa	100	Kocaeli	713
Balıkesir	100	Kırklareli	98	Kırklareli	94	İstanbul	1,23	Kocaeli	100	Balıkesir	511
Bursa	100	Bursa	98	Tekirdağ	93	Bilecik	1,18	Balıkesir	99	Tekirdağ	452
Kocaeli	100	Bilecik	98	Bursa	93	Kırklareli	1,17	Sakarya	99	Sakarya	371
Yalova	100	Çanakkale	97	Çanakkale	90	Tekirdağ	1,15	Yalova	89	Çanakkale	257
Sakarya	99	Yalova	96	Sakarya	80	Balıkesir	1,15	Bilecik	85	Edirne	155
Edirne	98	Tekirdağ	93	Balıkesir	72	Bursa	1,03	Kırklareli	82	Yalova	133
Çanakkale	97	Balıkesir	88	Edirne	39	Kocaeli	0,98	Edirne	78	Kırklareli	127
Bilecik	97	Sakarya	80	Bilecik	15	Sakarya	0,98	Çanakkale	70	Bilecik	80

Kaynak: Bölgesel İstatistikler, TÜİK.gov.tr.

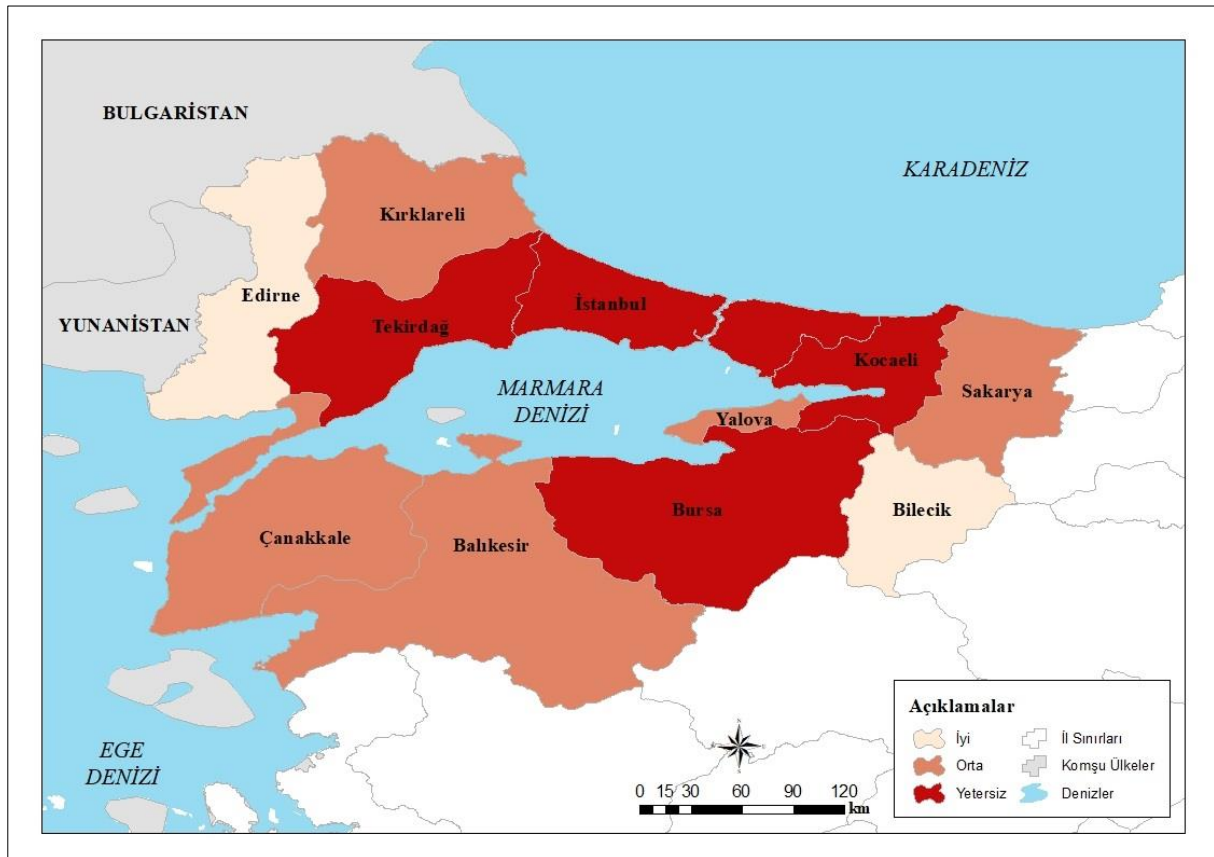
Kişi başına ortalama belediye atık miktarı (kg/kişi/gün) en fazla Çanakkale'de 1,85 kg olarak hesaplanırken bu ili 1,48 kg ile Yalova ve 1,33 kg Edirne takip etmektedir. Kişi başına ortalama belediye atık miktarı en az 0,98 kg ile Kocaeli ve Sakarya illerindedir (Tablo 5). Nüfus miktarı daha az olan illerde kişi başına ortalama belediye atık miktarının daha fazla, nüfus miktarının nispeten daha çok olduğu illerde ise daha az olduğu görülmektedir.

İçme ve kullanma suyu şebekesi ile hizmet verilen nüfusun belediye nüfusu içindeki oran, kanalizasyon şebekesi ile verilen belediye nüfusun toplam belediye nüfusuna oranı, atıksu artıma tesisi ile hizmet verilen belediye nüfusunun belediye nüfusunun içindeki payı ve atık hizmeti verilen nüfusun toplam nüfus içindeki oranı incelendiğinde; illerin büyük bir kısmının %90'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Sadece atıksu artıma tesisi ile hizmet verilen belediye nüfusunun belediye nüfusu içindeki payı Bilecik ilinde %15'e düşmektedir. Çalışma sahamızda yer alan İstanbul bütün göstergelerde %100'lük bir orana sahiptir.

Çalışma sahamızı oluşturan iller içerisinde toplanan atık miktarının en fazla olduğu iller sırasıyla; İstanbul, Bursa ve Kocaeli'dir. Toplanan atık miktarının en az olduğu iller ise Bilecik, Kırklareli, Yalova ve Edirne'dir.

Çevre göstergeleri bakımından sürdürülebilirliği en iyi olan iller başında İstanbul, Kocaeli, Bursa, Tekirdağ ve Yalova gelmektedir. Kırklareli, Balıkesir, Sakarya ve Çanakkale gibi şehirler sürdürülebilirliği orta düzeyde olan iller iken Edirne ve Bilecik illerin sürdürülebilirliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Harita 5).

Harita 5. Marmara Bölgesi'ndeki İllerin Çevre Göstergelerine Göre Sürdürülebilirlik Dereceleri (2022)



Kaynak: Yazarlar tarafından hazırlanmıştır.

3. SONUÇ

İllerin coğrafi göstergelere göre sürdürülebilirlik düzeylerinin tespit edilmesinde demografik, sağlık, eğitim, ekonomik ve çevre göstergeleri en önemli değişkenlerin başında gelmektedir. Bu doğrultuda çalışma sahamızı oluşturan Marmara Bölgesi'ndeki illerin sürdürülebilirliğinin tespiti için bu beş değişken kullanılmıştır.

Nüfus artış hızları, toplam bağımlılık oranları ve net göç hızları dikkate alınarak oluşturulan demografik göstergeler derecelendirmesine göre; İstanbul ve Bilecik sürdürülebilirlikte demografik baskının en az, Edirne, Kırklareli, Bursa, Kocaeli, Çanakkale, Sakarya ve Tekirdağ'da demografik baskının orta, Balıkesir ve Yalova'da ise sürdürülebilirliği yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Toplam doğurganlık hızı, bebek ölüm hızı, kişi başına düşen hastane yatak sayısı, kişi başına düşen doktor sayısı ve içilebilir su şebekesine bağlı nüfus dikkate alınarak oluşturulan sağlık göstergeleri derecelendirmesine göre; İstanbul, Kırklareli, Sakarya, Edirne, Çanakkale ve Bilecik illeri iyi sürdürülebilirlik derecesine sahip iken Tekirdağ, Bursa ve Balıkesir orta, Yalova ve Kocaeli illerinde ise sürdürülebilirliğin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okuryazarlık oranı, yüksek öğretim bitirenlerin oranı, halk kütüphanelerinden yararlanma ve kişi başına yıllık müze ziyaretçi sayısı olmak üzere yedi başlık altında toplanana eğitim göstergeleri değerlendirildiğinde; Tekirdağ ve Kırklareli illeri sürdürülebilirlik derecesi iyi, İstanbul, Balıkesir, Bilecik ve Bursa illeri orta, Yalova, Çanakkale, Kocaeli, Sakarya ve Edirne illerinde ise eğitim göstergelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Düzyey 1 (İstanbul-Batı Marmara-Doğu Marmara) kapsamında tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışanların oranı, çalışma yaşındaki toplam nüfusun toplam nüfusa oranı ve işsizlik oranı gibi göstergeler dikkate alınarak oluşturulan ekonomik göstergeleri incelendiğinde; İstanbul'da hizmet sektöründe çalışanların oranı %68, Batı Marmara'da %49,7, Doğu Marmara'da ise %51,4'tür. İstanbul'da sanayi sektöründe çalışanların oranı %31,5, Batı Marmara'da %32, Doğu Marmara'da ise %39'dur. İstanbul'da tarım sektöründe çalışanların oranı 0,6, Batı Marmara'da 18,4 iken Doğu Marmara'da %9,6'dır. İşsizlik oranı incelendiğinde; İstanbul'un %10,2, Batı Marmara'nın %7,5 ve Doğu Marmara'nın ise %9,5 oranlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

İçme ve kullanma suyu, kanalizasyon şebekesi, atıksu artıma tesisi, atık hizmeti ve toplanan atık başlıkları altında oluşturulan çevre göstergeleri değerlendirildiğinde; İstanbul, Kocaeli, Bursa, Tekirdağ ve Yalova'da sürdürülebilirliği en iyi, Kırklareli, Balıkesir, Sakarya ve Çanakkale'de orta, Edirne ve Bilecik'te ise sürdürülebilirliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Marmara Bölgesi, kültürel, ekonomik ve çevresel açılarından önemli bir bölge olup, sürdürülebilirlik ilkelerinin benimsenmesi ve uygulanması bölgenin geleceği açısından kritik bir rol oynamaktadır. İllerin sürdürülebilirlik derecelerinin tespiti, yerel yönetimlere daha bilinçli altyapı geliştirme planları yapma imkânı sunmaktadır. İllerde yaşayan nüfusun eğitim, sağlık ve çevresel hizmetlerinin hangi alanlarda ve ne miktarda sağlanacağını belirlemede önemlidir. Bu göstergeler doğrultusunda bölgenin sürdürülebilir kalkınma hedefleri kalkınma dinamikleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bölgesel İstatistikler (URL), TÜİK.gov.tr. (Erişim tarihi: 27.02.2024).
- Doğan, M. (2011). Türkiye'de Uygulanan Nüfus Politikalarına Genel Bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 293-307.
- Doğan, M., Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin Jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(2), 320-339.
- Gober P., Tyner J.A. (2004). Population Geography, In Gaile, G.L., Willmott, C.J. (Eds.), *Geography in America at the Dawn of the 21st Century*, s.185-199, Oxford University Press, Oxford.
- Gökburun, İ. (2021). Küresel ve Bölgesel Güçler Çağında Türk Dünyası Nüfusu. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 21(1), 1-33.
- Gökburun, İ., Sertkaya Doğan, Ö. (2023). İstanbul'un Demografik Dönüşüm Süreci Üzerine Bir İnceleme. *Kent Akademisi*, 16(4), 2440-2459.
- Kentges, 2010. Bütünleşik Kentsel Gelişme Stratejisi ve Eylem Planı 2010-2023. Bayındırlık ve İskân Teknik Araştırma ve Uygulama Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Özgür, M., E. (2016). Bir Alt Alan Olarak Nüfus Coğrafyasının Geçmiş, Bugünü ve Geleceği. *Ege Coğrafya Dergisi*, 25(1), 1-36.
- Sakarya, A., İbişoğlu, Ç. (2015). Türkiye'de İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon Modeli ile Analizi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32(1), 211-238.
- Sertkaya Doğan, Ö. (2019). Nüfus Coğrafyası. Ed: M. Doğan & Ö. Sertkaya Doğan, *Beşeri ve Ekonomik Coğrafya* (s. 27-54). Pegem Akademi. Ankara.
- Şahin, C. (2022). Nüfus Coğrafyası, Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları.
- Şahin, S. (2015). Geçmiş, Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Şahin, S. (2018). Geçmiş, Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği. Pegem Akademi, 4. Baskı. Ankara.
- Tuğaç, Ç. (2018). Uluslararası Sürdürülebilir Kent Ölçütleri Bağlamında Türkiye İçin Bir Değerlendirme, *Kent Akademisi*, Volume, 11(36), 703-740.
- Tümertekin, E. (2014). İstanbul İnsan ve Mekân. Tarih Vakfı Yurt Yayınları. İstanbul.
- Tümertekin, E., Özgüç, N. (2014). Coğrafya, Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar. Çantay Kitabevi. İstanbul.
- UNWCED, (1987). Our Common Future (The Brundtland Report). Oxford University Press, USA.
- Ünal, Ç. (2012). Türkiye'de Bazı Kentlerin Sürdürülebilirlik Düzeylerinin Coğrafi Göstergelerle Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 847-871.
- Yakar, M. (2012). 21. Yüzyılın İlk Çeyreğinde Türkiye Nüfusunda Ne Değişti? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(21), 382-402.
- Yılmaz, M. (2021). TRB1 (Bingöl, Elazığ, Malatya, Tunceli) Düzey-2 Bölgesinde 2007-2019 Yılları Arasında Nüfusun Gelişimi Ve Hareketleri İle Demografik Yapının Değişimi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 37-88.

Çatışma Beyanı: Bu çalışmada kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Araştırma etik kurul izni dışındadır.

Katkı Oranı Beyanı: Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.



GELENEĞİN İCADI ÇERÇEVESİNDE MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY ve USULLER

WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INVENTION OF TRADITION ISMAIL HAKKI BEY AND USULS (RHYTHMIC CYCLES)

 Orkun Zafer ÖZGELEN¹

¹ Dr. Araş. Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, ozgelen@itu.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
25.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
14.06.2024

ÖZET

Çalışmamızda Muallim İsmail Hakkı Bey tarafından yazılan ve 1926 yılında İskender Kutmani Müzik Evi'nden yayınlanan *Türk Musikisi, Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu* adlı kitabının usulleri içeren kısmı incelenmiştir. Öncelikli olarak literatür tarama ve karşılaştırmalı analiz yönteminin kullanıldığı araştırmamızda, Hakkı Bey'in kitabındaki bilgiler doğrultusunda usullerin 10. yüzyıldan itibaren değişimine kısaca değinilmiş ve gelenekteki* kullanımları incelenmiştir. Bu çerçevede Hakkı Bey'in kitabında verdiği usullerin günümüzdeki yapıları karşılaştırılmış ve farklı isimlendirilenler ya da icrası farklı olanlar tespit edilmiştir. Ayrıca Hakkı Bey'in kendi icadı olduğunu düşündüğümüz usuller 'gelenğin icadı' düşüncesi doğrultusunda ele alınmış ve nedenleri tartışılmıştır. Sonuç olarak 1926 yılında basılan bir teori kitabındaki usul bilgilerinin, aradan henüz yüz yıl geçmesine rağmen günümüzdeki formasyonla kıyaslandığında oldukça farklı bir içeriğe sahip olduğu açıkça gözlemlenmiştir. Bu da bize 'gelenek' olarak adlandırdığımız kavramın bir devinim halinde olduğunu ve çok uzun olmayan zamanlarda dahi değişime uğrayabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Muallim İsmail Hakkı Bey, Gelenğin İcadı, Usul, Müzik Teorisi, Türk Makam Müziği, Karşılaştırmalı Analiz.

ABSTRACT

In our study, the usuls (rhythmic cycles) section of the book titled *Turkish Music, Notes, Usul, Makamat and Solfeggio Method*, written by Muallim İsmail Hakkı Bey in 1926, was examined. In our research, primarily literature review and comparative analysis methods were used, the change of the usuls since the 10th century were briefly mentioned and the usul practices in the tradition were examined within the framework of the informations in Hakkı Bey's book. In this context, the current structures of the usuls given by Hakkı Bey's book were compared and those with different names or different practices were identified. In addition, the usuls that we think to be Hakkı Bey's own inventions are discussed in line with the idea of 'invention of tradition' and the reasons are discussed. As a result, it has been clearly observed that the usul informations in a theory book published in 1926 has a quite different content compared to today's knowledge, even though only 100 years have passed. It is important in terms of showing us that the concept we call 'tradition' is in motion and can change even in not very long periods of time.

Keywords: Muallim İsmail Hakkı Bey, The Invention of Tradition, Usul (Time Signature), Music Theory, Turkish Makam Music, Comparative Analysis.

* 9-20. yüzyıllar arası kaynaklarda geçen usullerin detaylı bir tablosu için: (Hatipoğlu, Vasfi, 2008, Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Türk Müziği Usulleri Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi).

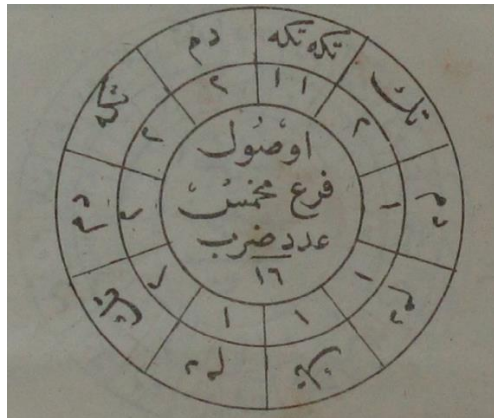


1. GİRİŞ

Latince *tradere* sözcüğünden gelen ve İngilizce'ye *tradition* olarak aktarılmış kavram Türkçe 'de 'gelenek' olarak ifade edilmektedir. Gelenek: bilgiyi aktarma, bir öğretiyi teslim etme anlamlarına gelmektedir. Oldukça paradoksal olarak gelenek kavramı, geçmişle bugün arasında yer alan bir çizgide anlam bulmaktadır. Gücünü bugüne destek vermesinden alan gelenek, aynı zamanda sosyal hayatı ve pratiklerini meşrulaştırıcı bir görev de üstlenmektedir. Örneğin bir toplumun yasaları ve kanunlarını yaparken, onu gelenekten bağımsız bir şekilde düşünmek oldukça zordur. Kısaca gelenek sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel davranışları da etkileyen bir niteliğe sahiptir diyebiliriz.

Osmanlı Devleti'nin özellikle son iki yüz yılında müzik anlayışının hem icra hem de teorik olarak değişime uğradığı gözlemlenebilmektedir. Devlet politikasından önce ilk müteşebbislerden Polonya kökenli Ali Ufki Bey (Albert Bobowsky)'dir. 17. yüzyılda Ali Ufki Bey'in *Mecmua i Saz ü Söz* adlı yazmasında çeşitli formlarda beş yüzü aşkın dönem eseri Batı notasıyla kaydedilmiştir. 18. yüzyılda Kantemiroğlu edvarıyla¹ geleneksel nazariyat aktarımı rasyonelleşmiş, makam anlatımları eski nazariyat bilgileriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Ayrıca Kantemiroğlu kendi bulduğu nota sistemiyle beş yüzden fazla saz eserini notaya almıştır. Safüyüddin Urmevi ve Abdülkadir Meragi'nin kurucuları kabul edilen 'Sistemci Okul (ekol)' anlayışını sürdüren Hızır Ağa makam ve usul bilgilerinin yanında, oldukça ayrıntılı ve güzel çalgı minyatürleri vererek dönemin kullanılan çalgılarını görmemizi sağlamıştır. Bu minyatürlerin içinde ayrıca org, klavsen gibi çalgıların da bulunması, batı ile olan ilişkilerin boyutunu anlamamız açısından önem arz etmektedir. 19. yüzyılın ikinci yarısında Haşim Bey tarafından kaleme alınan edvarda makamların tonal müzikle karşılaştırmalı olarak ele alınması Batı etkisinin oldukça yaygınlaştığının ispatı sayılabilir. Aynı zamanda Haşim Bey edvar geleneğini sürdüren bir anlayışla usulleri devirler içinde göstermiştir (Şekil 1). Bu dönemde birçok eser armonize edilmiş ve piyanoya adaptasyonu gerçekleşmiştir. Nota Muallimi Hacı Emin Efendi (1845-1907), Şamlı İskender (1875-1928) ve Şamlı Selim (1876-1942) armonize edilmiş eski ve yeni eserleri basan yayıncıların en başında gelmektedirler.

Şekil 1. Haşim Bey'de Daire İçinde Gösterilen Feri Muhammes Usulü (İBB Atatürk Kütüphanesi)



¹ Edvar kelimesi Arapça 'devr' kelimesinin çoğulu 'daireler' anlamına gelmektedir. Eski zamanlarda yazılan müzik kitaplarına edvar denilmesi makam ve usullerin daire şeklindeki çizimlerle gösterilmesinden kaynaklanmaktadır (Uygun, 1996: 11)

Nazariyatın ve notaların sistematize edilmesi, eski kaynaklarla karşılaştırmalı pozitivist yaklaşım ve 19. yüzyılın ortalarından itibaren matbu şekildeki nota yayınlarıyla gelenek de kuşkusuz değişime uğramıştır. Müziğin aktarımında hoca-talebe eksenine kitap-talebe veya nota-talebe anlayışının da dahil olması geleneksel müziğin yaygınlaşmasını mı sağlamıştır? Bu sorunun cevaplarını vermek zor olsa da kuşkusuz devredilen gelenek devralanların istediği kadar aktarılmıştır diyebiliriz. Bu değişimde en büyük rolü oynayan kuşkusuz Osmanlı zamanında kamuya açık olarak kurulan ilk konservatuar olan Dârülelhan olmuştur diyebiliriz.

Dârülelhan'ın Anadolu'da ilk derleme çalışmalarını yapan kurum olması, fonograf, taş plak kayıtları, nota neşriyatları ve bünyesinde bir de icra heyeti bulundurması bakımından oldukça önemli role sahiptir. Darülelhan'ın kuruluşunda Ali Rifat Çağatay, Zekaizade Ahmet Irsoy, Tanburi Cemil Bey, Andon Efendi, Leon Hancıyan ve Gomidas Efendi gibi isimler yer almış, 1923'te tekrardan yapılanmasıyla batı müziği bölümü de eklemiştir (Taşdelen, 2021: 28-38).

1923'te Dârülelhan'ın Şark Musikisi bölümünde görev alan Muallim İsmail Hakkı Bey özellikle bestecilik alanındaki çalışmalarıyla bilinmektedir. Oldukça velûd bir besteci olmasının yanı sıra, eğitimde metodik yaklaşıma da önem verdiği İsmail Hakkı Bey'in yazdığı kitaplardan belli olmaktadır. Teorik alanında yazdığı kitaplar şunlardır: *Mahzen-i Esrar-ı Musiki* yahut *Teganniyat-ı Osmani* (1895), *Solfej, Makamat ve İlaveli Nota Dersleri* (1925), *Musiki Tekâmül Dersleri* (1926). Teori kitaplarında Batı müziği ile Türk makam müziği bilgilerini ayrı bölümler halinde fakat aynı kitapta vermeyi tercih eden Hakkı Bey'in bu yöntemi, o dönemde yapılan teorik çalışmalarda da aynı şekildedir. Örneğin Hakkı Bey'e yakın dönemde Kazım Uz tarafından kaleme alınan *Musiki* (1894) adlı risalede makamlar ile diziler ya da Türk makam müziği perdeleriyle Batı müziği değiştirme işaretleri birlikte verilmiştir (Kurtçu, 2022: 812-815). Elbette 20. yüzyıl başlarında yapılan Türk makam müziği çalışmalarında batı müziği bilgilerinin de yer alması, çalışmamızın başında bahsettiğimiz Avrupa ile olan ilişkilerin bir tezahürüdür denilebilir. Bununla beraber 1923'te kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin rasyonelleşme politikaları da bu yaklaşımları perçinlemiştir diyebiliriz.

2. YÖNTEM

Çalışmamızın temelini oluşturan sorular şu şekildedir:

- Muallim İsmail Hakkı Bey Türk makam müziğindeki usulleri neden farklı isimlendirmiştir?
- Muallim İsmail Hakkı Bey neden usul icat etme gereği duymuştur?

Çalışmamızda nitel çerçevede öncelikli olarak literatür taraması ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Muallim İsmail Hakkı Bey'in 1926 yılında Latin harfleriyle basılan *Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu* kitabının 'usul' konusunu anlattığı bölüm incelenmiştir. İncelenen bölüm çerçevesinde Hakkı Bey tarafından icat ettiği tespit edilen usuller 'gelenek icadı' kavramıyla ilişkilendirilmiş ve nedenleri sorgulanmıştır. Aynı zamanda günümüzde kullanılan usuller ile Hakkı Bey'in verdiği usuller karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve ilgili tarihsel kaynaklara başvurularak usullerin hem isim hem de form olarak değişimleri analiz edilmiştir.

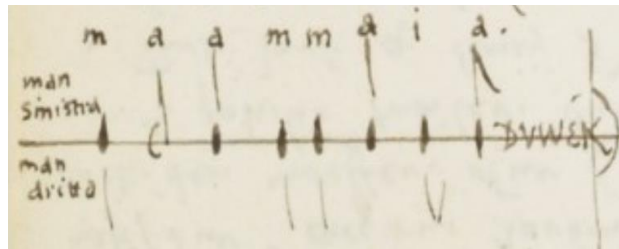
Usullerin analizleri yapılırken usullerin tatbikatındaki değişimler 10. yüzyıldan itibaren örneklendirilmiştir. Hakkı Bey'in verdiği usuller ile bugün kullanılan usullerin farkları örneklendirilmiştir. İcat edilen usuller tartışılmış ve sebepleri ortaya konmuştur. Ayrıca kitapta yeniden isimlendirilen usullerin vezinleri melodik cümlelerle ilişkilendirilerek ihtiyacın nedeni sorgulanmıştır.

3. MUALLİM İSMAİL HAKKI BEY ve USULLER

Çalışmamızda ele aldığımız ve 1926 yılında İskender Kutmani Müzik Evi tarafından basılan *Türk Musikisi, Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu* kitabı yirmi dokuz dersten oluşmaktadır. On dördüncü ders 'Usul' başlığıyla açılmış ve usulün tanımı yapılmıştır. Muallim İsmail Hakkı Bey usulü şu şekilde tarif etmiştir: "Musiki nağmelerinin ağızdan veya sazlardan çıkan sedaların bir terazisidir" (Hakkı, 1926: 78). Hemen ardından 'Darp yani Vezin' alt başlığında şu tanımı yapmaktadır: "Nağmeleri istenilen miktarda toplamak ve uzatma ve kısaltmayı istenildiği kadar yapmak için musikide bir vasıtaya müracaat edilmiştir ki buna vezin denilmiştir" (Hakkı, 1926: 78). Günümüzde usul kavramı darp ve veznin karşılığı olarak tek bir başlık altında toplanmıştır. Bununla beraber Hakkı Bey usul ile darp-vezni ayırmış ve usulü ölçü olarak ele almış ve darp ile vezni ölçülerin uzunluk ve kısalıklarını sağlayan bir vasita olarak tanımlamıştır. Fakat şaşırtıcı biçimde tanımların devamında usul, vezin ve darbı aynı anlama gelecek şekilde beraber kullanmıştır. Örneğin "Hangi vezin veya usul olursa olsun, usul vururken ve bir eseri okurken darpların kaç parçaya ayrıldığı..." (Hakkı, 1926: 79). Bir Türk makam müziği ilgisi bu ifadenin ne anlama geldiğini elbette hemen kavrayacaktır, bununla beraber Türk makam müziğinin kültür çevresinde olmayan biri için bütün bu kavramların bir arada kullanılması oldukça kafa karıştırıcı olacaktır. Dolayısıyla bugün bütün bu kavramları usul olarak tanımlamamızın sebebinin bu kavram kargaşasından kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

Vezinlerin 'Sakîl-i evvel', 'Sakîl-i Sani', 'Hafif-i Evvel' ve 'Hafif-i Sâni' olarak dörde ayrıldığını yazan Hakkı Bey, sakillerin daima dördlük, hafiflerin daima sekizlik olduğunu belirtmiştir (Hakkı, 1926: 78). Bu anlatım Fârâbî ve İbn-i Sîna'ya uzanan geleneğin devamı niteliğinde olup, İsmail Hakkı Bey'in geleneğe bağlılığının bir ifadesi olarak ele alınabilir. Bununla beraber Farabi ve İbn-i Sina'da verilen ilk usul vezinlerinde 'ten', 'tenenen', 'tenen' olarak geçen sözcükler, Hakkı Bey'de 'Düm', 'Tek', 'Tekkâ', 'Teke', 'Tâ', 'Hek' olarak gösterilmiştir. Düm: sağ elin sağ dize, tek: sol elin sol dize vurulmasıyla uygulanır. Tekkâ ağırca, teke hızlı şekilde sağ ve sol dize vurulmakla icra edilir. Tâ: sol elin sol dize vurulup hemen ardından iki elin yukarı kaldırılmasıyla, hek ise tânın ardından iki elinde de sağ ve sol dize vurulmasıyla oluşur (Hakkı, 1926: 78-79). Günümüzde Türk makam müziği solfej eğitiminde ve icrasında aynı şekilde uygulanmakta olan bu tatbikat, 17. yüzyılda Ali Ufki Bey tarafından yazılan ve Fransız Milli Kütüphanesi'nde bulunan Turc 292 nolu mecmuada da görülmektedir (Şekil 2).

Şekil 2. Ali Ufki'de Usullerin Ellerle Tatbikatı (Ufki, Ali, Turc 292, Fransız Milli Kütüphanesi, 205a, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84150086>)



Şekil 3'e ilk baktığımızda bugünkü kullanımın aksine, düyek ve ağır düyek usullerinin Fransız usulü 'C' işaretiyle yani 4 zamanlı şekilde gösterilmesi oldukça dikkat çekicidir. Bugün 4 zamanlı olarak kullandığımız sofyan usulü içerikte yer almamaktadır. Ayrıca bugün nim sofyan (2/4) olarak bildiğimiz usulün yürük düyek olarak verilmesi ve günümüzde 3 zamanlı olarak bilinen semai usulünün 6/4 olarak gösterilmesi başka bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Muallim İsmail Hakkı Bey'in kitabını incelediğimizde günümüzdeki icra pratiği doğrultusunda gerek isim olarak gerekse uygulamada kullanılan ve kullanılmayan usulleri tespit ettiğimiz nispette şu şekilde gösterebiliriz (Tablo 1):

Tablo 1. Literatürde Sık kullanılan ve Kullanılmayan Usuller

Literatürde Sık Kullanılan Usuller	Sık Kullanılan Usullere Kıyasla Fazla Kullanılmayan Usuller
Curcuna	Mevlevî Aksağı
Türk Aksağı	Zengin Aksak
Aksak	Ağırlama
Ağır Aksak	Katakofiti
Raks	Yürük Düyek
Aydın	Nazlı Düyek
Evfer	Kazancılar Düyeği
Mevlevi Evferi	Raks Devr-i Hindi
Ağır Aydın	Nazlı Devri Hindi
Ağır Evfer	Sengin Devr-i Hindi
Düyek	Devr-i Türkî
Ağır Düyek	Raks Revan
Mevlevî Devr-i Revanı	Raks Semai
Devr-i Hindi	Türkmen
Yürük Semai	Devr-i Kürdî
Semai	
Sengin Semai	
Nim Evsat	
Evsat	
Şarkı Devr-i Revanı	
Raksan	

Tablo 1’de verilen ve literatürde sık kullanılmayan usullerin bazılarının isim farkından kaynaklandığını belirtmeliyiz. Bunlardan Mevlevî aksağı: aksak usulünün velveleli hali, ağırlama usulü: aksak usulünün *auftakt* yani usulden önce gelen 3 sekizlikle başlayan hali, zengin aksak: ağır aksak, semai: yürük semai, yürük semai: semai, yürük düyek: nim sofyan, kazancılar düyeği: sofyan usulünün önden gelen 1 sekizlik notayla başlayan hali, raks devr-i hindi: devr-i turan, sengin devr-i hindi: devr-i hindi usulünün 4’lük mertebedeki hali, katakofti: müsemmen olarak günümüz literatüründe yer almaktadır.

Zengin aksak, ağırlama, nazlı düyek, kazancılar düyeği, raks devr-i hindi, nazlı devri hindi, devr-i Türkî, raks revan, raks semai, Türkmen ve devr-i Kürdî usullerinin İsmail Hakkı Bey tarafından icat edildiğini ya da isimlendirildiğini söyleyebiliriz.

Bunun yanında Şekil 3’te verdiğimiz görselde Hakkı Bey’in yazmadığı fakat kitapta tarif ettiği iki usulden biri: usul 13/8’lik olarak verdiği ‘darb-ı Arabî’ usulüdür. Literatürde rastlamadığımız bu usulün de yine Hakkı Bey’in icadı olduğu tespit edilebilir. İkincisi ise nim düyek usulüdür. Nim düyek usulü günümüzde kullandığımız 2 zamanlı nim sofyan usulünün karşılığı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yine görselde yürük düyek olarak verilen usul, kitap içinde nim düyek olarak karşımıza çıkmaktadır.

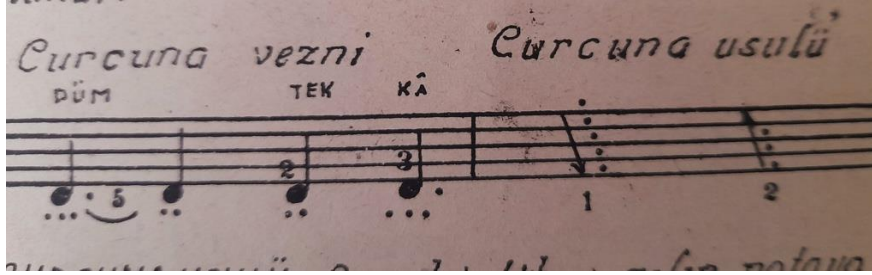
Bulguları özet olarak şu şekilde verebiliriz (Tablo 2):

Tablo 2. Farklı Verilen Usuller ve Günümüzdeki Karşılıkları ile Hakkı Bey’in İcadı Olan Usuller

Adı Farklı Verilen Usuller	Günümüzde Kullanılan Karşılığı	İsmail Hakkı Bey’in İcat Ettiği Düşünülen Usuller
Katakofti:	Müsemmen	Devr-i Türkî
Nim Düyek:	Nim Sofyan	Devr-i Kürdî
Raks Devri Hindi:	Devri Turan	Darb-ı Arabî
Semai:	Yürük Semai	Raks Revan
Yürük Semai:	Semai	Raks Semai Türkmen Nim Düyek Nazlı Düyek Nazlı Devr-i Hindi Kazancılar Düyeği Ağırlama

Günümüzde kullanılan Türk makam müziği usullerinin gösterimiyle İsmail Hakkı Bey’in verdikleri arasında açıkça büyük farklar olduğunu söyleyebiliriz. Hakkı Bey ile günümüz usullerinin büyük oranda farklılık göstermesi Arel-Ezgi-Uzdilek (AEU) sisteminin yaygın olarak kullanılmasına bağlanabilir. Örneğin bugün aksak semai usulünün daha hızlı vurulan şekli olarak tarif edilen curcuna usulü Hakkı Bey’de şu şekildedir (Şekil 4):

Şekil 4. İsmail Hakkı Bey'de Curcuna Usulü



Şekil 4'te görüldüğü gibi curcuna usulü Hakkı Bey'de üç vuruşa tekabül etmekte ve 5+2+3 sekizlik olarak sıralanmaktadır. Bununla beraber Suphi Ezgi'nin Hüseyin Sadettin Arel'i birçok yerde referans göstererek 1933 yılında çalışmalarına başladığı beş ciltlik ve kapsamlı *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi* adlı eserde curcuna usulü, aksak semai maddesi içinde tarif edilmektedir: "Türk aksağının iki adedinden mürekkeptir...Bu usul beş zarpta (darp) vurulur...Çok yürük harekete curcuna, çok ağırına da ağır aksak semai denilir" (Ezgi, 1933: 14/2). Bu tarife göre curcuna usulü, aksak semai usulünün daha yürük vurulan halidir ve düzümü: 3+2-2+3 olarak uygulanmalıdır. Ayrıca Suphi Ezgi kitabında İsmail Hakkı Bey'in raks devr-i hindi olarak verdiği usulü devr-i turan, katakofti olarak verdiği usulü de müsemmen olarak göstermiştir (Ezgi, 1933: 29-37). Bu örnekler de AEU sisteminin günümüz kullanımına etkisinin örnekleri arasında gösterilebilir.

Belirtilmesi gereken başka bir nokta ise usul vezinlerinin mertebelerine göre hesaplanıp bölünmesidir. Örneğin 10 zamanlı usulün 5+5 olarak daha küçük usule göre tarif edilmesi hem İsmail Hakkı Bey'de hem de Suphi Ezgi'de görülmektedir. Geleneğe olmayan bu yaklaşım 20. yüzyıl başındaki pozivistik yaklaşımın bir ürünü olarak gözlemlenebilir. Max Weber'in 1920'de yayınlanan *The Rational and Social Foundations of Music* adlı çalışmasında rasyonelleşme üzerinden nota sisteminin, çalgıların standartlaşmasına özellikle dikkat çekmiştir (Sezer, 2019: 1). Weberyen yaklaşım küresel olarak yaygınlaştığı yıllarda her alanda yapılan çalışmaya sirayet ettiği gibi, müzik alanında da etkili olmuştur. Teori ortaya koymak, eski eserleri tespit ve tasnif edip notaya almak, makamları eski nazariyat kaynakları olan edvar yazmalarıyla karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve tonal müzik ile Türk makam müziğini birlikte ele alan çalışmalar yine rasyonelleşmenin göstergelerindedir. Bu nedenle geleneğe hesaplanamayan vezinlere, uzunluk ve kısalık doğrultusunda rakamsal olarak karşılık vermek hem rasyonel hem de metodik bir yaklaşım olarak görülebilir. Aynı zamanda Ali Ufki Bey'in 292 nolu mecmuasını ayrıntılı şekilde inceleyen Haug, Fârâbî'ye uzanan geleneksel vezin sisteminde, sürelerin uzunluk-kısalık tahmininin zorluğunu dezavantaj olarak vurgulamaktadır (Haug, 2019: 289).

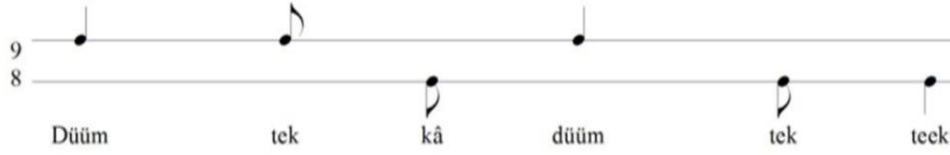
Kitapta verilen evfer usulü de yine günümüzde kullandığımız evfer usulünden farklıdır. Hakkı Bey'in gösterdiği evfer usulü, bugün kullandığımız aksak usulünün aynısıdır (Şekil 5):

Şekil 5. İsmail Hakkı Bey'de Evfer Usulü



Bugün kullandığımız evfer usulü ise son iki vuruşun yer değiştirmesiyle tarif edilmektedir (Şekil 6):

Şekil 6. Günümüzde Kullanılan Evfer Usulü



Kitapta verilen aksak usulü 10 zamanlı olarak gösterilmiştir (Şekil 7). Günümüzde ise aksak usulü 9 zamanlıdır. 10 zamanlı olarak kullanılan usulün adı ise aksak semaidir.

Şekil 7. İsmail Hakkı Bey'de Aksak Usulü



İsmail Hakkı Bey aksak usulünün beste ağır semailerinde, ayini şeriflerde, saz semailerinde, şarkılarda kullandığını yazmaktadır. Usulün beste semailerinde olursa 'aksak semai', şarkılarda olursa 'aksak şarkı' olarak tanımlandığını belirten Hakkı Bey, 9/8'lik ile yazılan eserlere bazı kimselerin 'aksak' demesinin yanlış olduğunu vurgulamaktadır. İsmail Hakkı Bey'in verdiği bilgilerden 9 zamanlı usule aksak demenin yanlış olduğunu anlamaktayız. Hakkı Bey'in verdiği 9 zaman usuller şunlardır: raks, aydın, ağırlama, evfer, Mevlevî evferi, ağır aydın ve ağır evferdir.

Kitapta Mevlevî aksağı (Şekil 8) olarak verilen usulün İsmail Hakkı Bey tarafından isimlendirildiği açıktır. Hakkı Bey, Seyit Ahmet Efendi tarafından bestelenen Hicaz Ayini'nin ikinci selamında bu usulün kullandığını söylemekte ve usulü bu esere dayandırmaktadır (Hakkı, 1926: 83).

Şekil 8. İsmail Hakkı Bey'de Mevlevî Aksağı Usulü



İsmail Hakkı Bey düyek usulünün 4/4'lük olarak yazıldığını söylemekle birlikte, usulün veznini bugün kullandığımız biçimde vermektedir (Şekil 9). Çalışmamızın başında belirttiğimiz gibi günümüzde 4 zamanlı olarak kullanılan sofyan usulü Hakkı Bey'de bulunmamaktadır. Günümüzde ise sofyan usulü 4/4'lük, düyek usulü ise 8/8'lik olarak gösterilmektedir. Ayrıca Hakkı Bey nim düyek ile yürük düyek usullerini aynı başlıkta toplamış ve 2/4'lük olarak göstermiştir (Şekil 10). Günümüzde 2/4'lük usul nim sofyan olarak tanımlanmaktadır.

Şekil 9. İsmail Hakkı Bey'de Düyek Usulü

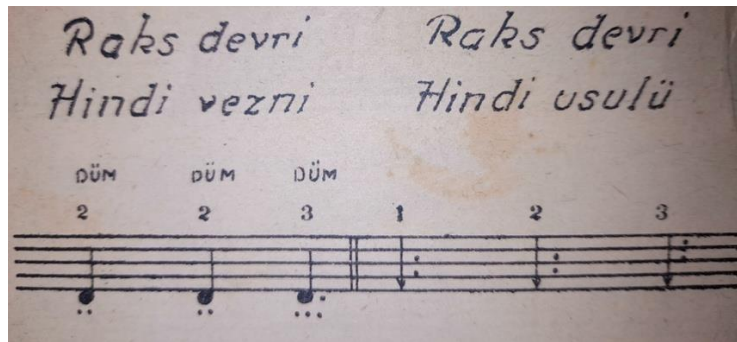


Şekil 10. İsmail Hakkı Bey'de Nim Düyek Usulü



Hakkı Bey'in kitapta verdiği ve kendi isimlendirdiğini düşündüğümüz raks devr-i hindi usulü günümüzde devr-i turan olarak gösterilmektedir. Bununla beraber devri turan: düüm-teek-teeek şeklinde 7/8 yazılırken, Hakkı Bey raks devr-i hindi usulünün vuruşlarını: düüm-düüm-düüüm olarak tarif etmiştir (Şekil 11).

Şekil 11. İsmail Hakkı Bey'de Raks Devr-i Hindi Usulü



Kitapta dikkat çeken en önemli usuller ise semai ve yürük semai usulleridir (Şekil 12). İsmi verdiğimiz usuller günümüzdeki şekillerinin tam tersi olarak verilmiştir. Hakkı Bey semai usulünü 6 zamanlı, yürük semai usulünü ise 3 zamanlı olarak göstermiştir. Günümüzde ise yürük semai 6 zamanlı, semai 3 zamanlı olarak kullanılmaktadır.

Şekil 12. İsmail Hakkı Bey'de Semai Ve Yürük Semai Usuller



3.1. İsmail Hakkı Bey'in İcat Ettiği Usuller

Geleneğin icadı kavramını ilk ortaya atan tarihçi Eric Hobsbawm'a göre icat edilmiş gelenekler ulusla ve onunla bağlantılı milliyetçilik, ulus-devlet, ulusal semboller ve tarihsel fenomenlerle alakalıdır. İcat edilmiş olan gelenekler aşıladıkları grupları değer ve yükümlülükler (sadakat, vatanseverlik, itaat vs.) konusunda genelleştirirler (Hobsbawm, 2005: 13-17). Ayrıca günümüzde kadim olduğu sanılan birçok gelenek çoğunlukla yenidir veya icat edilmiştir. Elbette bu geleneğin geçmişle hiçbir bağlantısı bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Buradaki eleştiri geleneğin zincirleme bir aktarımla, değişime uğramadan (özünün tamamen korunarak) günümüze ulaştığı iddiasıdır². Nitekim Muallim İsmail Hakkı Bey de vezin, darp, usul, sakil, hafif gibi gelenekten gelen terimleri kullanarak gelenekle bağlantısını kurgulamış, fakat ona yeni buluşlar ilave etmiştir. Böylelikle temelini eskiye dayandırarak teorisini bir nevi koruma altına almıştır diyebiliriz. Bununla beraber konumuz olan icat ettiği usulleri kendi eserlerinde dahi sınırlı şekilde kullanmış ve sanki bir iddiadan uzak durma tercihini yapmıştır diyebiliriz.

² Geleneğin yalnız icadı değil onarılması ya da düzeltilmesi iddiası da dönemin yaklaşımı açısından ilginç bir detay olarak karşımıza çıkmaktadır. Suphi Ezgi kitabında şu ifadelerle yer vermekte: "Irak, Acem, Hüseyini nât-ı şerifler H. Sadettin Bey'in muavenetiyle (yardımıyla) tarafımdan onarılarak ölçülere sokulmuş ve bu suretle güzel asılları musikicilerin tetkik nazarlarına sunulmuştur" (Ezgi, 1933: 56,3). Dönemin 'bilirkişi' tavrı gelenekteki eserlerin de bu doğrultuda yapılandırılmasına sebep olmuştur. Bunun doğruluğu ya da yanlışlığı ise kişilerin inisiyatifine bırakılmıştır diyebiliriz. Suphi Ezgi'nin nât-ı şerifleri Arel ile düzeltme iddiasının sorgulanması günümüzde oldukça güçtür çünkü bunun doğruluğunu kanıtlayacak bilgi elimizde bulunmamaktadır.

İsmail Hakkı Bey'in yaşadığı dönem oldukça milliyetçi ya da ulusalcı, rasyonel anlayışın ayyuka çıktığı, kurumsallaşmanın önünün açıldığı bir zaman olarak görülebilir. Bu düşüncelerin Hakkı Bey'i etkilememesi elbette mümkün değildir. Özellikle Dârülelhan gibi kamusal bir kurumda görev alan bir kişinin devlet politikalarına karşı hareket etmesi beklenemez. Çalışmamızın başında İsmail Hakkı Bey'in besteci kimliğiyle oldukça üretken olduğunu vurgulamıştık. Bugün bildiğimiz 'ey şanlı ordu', 'gafil ne bilir' gibi mehter marşları Hakkı Bey tarafından bestelenmiştir. Geleneğin yeniden inşası sürecinde bu marşlar önemli rol oynamıştır. Ayrıca Hakkı Bey, Mehmet Akif Ersoy'un yazdığı İstiklal Marşı'nı bir yarışma vesilesiyle Rast makamında bestelemiştir. Bunun gibi besteler Hakkı Bey'in 'milli kimlik inşası' doğrultusundaki çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir.

Kurumsal ve metodik bir yaklaşımı olan İsmail Hakkı Bey'in neden usul icat etme ihtiyacı duyduğunun birçok cevabı olabilir. Öncelikle Hakkı Bey'in icat ettiği usulleri iki başlık altında ele alabiliriz:

- Vezin ve ritmik kalıplar doğrultusunda sınıflandırma amaçlı icat edilenler
- Geleneğe olmayan usuller

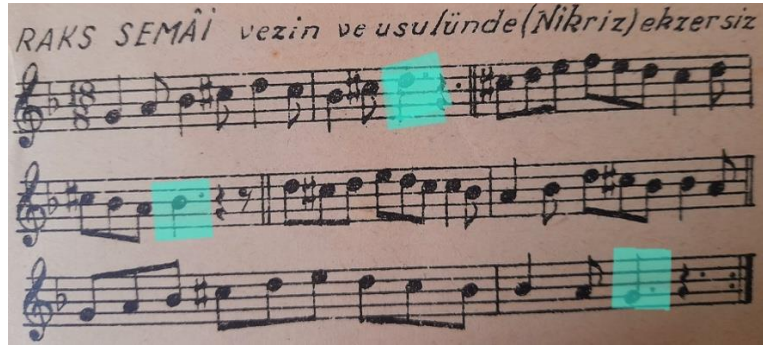
Öncelikle İsmail Hakkı Bey'in kitabını yayınladığı dönemde Türk makam müziği nazariyatı ya da teorisi alanında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu nedenle kitabın metodik dili gelenekle rasyonel aklın bir karışımıdır diyebiliriz. Belki de Hakkı Bey hem geleneksel kavramları (vezin, sakil, hafif vs.) hem de kendi icat ettiği terimleri kullanarak bir meşruiyet alanı yaratma yolunu tercih etmiştir denilebilir. Muallim İsmail Hakkı Bey eğitime yönelik kitabıyla müstearı olan 'muallim' sıfatına göre davranmış ve Türk makam müziği eğitimine hem milli hem de formal ve rasyonel bir anlayış getirmek istemiştir diyebiliriz. Hakkı Bey'in birkaç bestesi dışında, literatür ve geleneğe rastlamadığımız ve icat edildiğini düşündüğümüz usulleri analiz ettiğimizde, ilk olarak bunların vezin ve nota değerlerinin farklı kullanımından doğan bir ihtiyaç sonucu olduğunu söyleyebiliriz.

Kullanımdan dolayı icat edilmiş usullere örnek olarak 'ağırlama' usulünü incelediğimizde, 9 zamanlı usulün önden gelen üç adet sekizlik notayla başladığını görmekteyiz. Günümüzdeki anlayışla bu usul önden gelen nota (*aufakt*) girişli bir aksak usulüdür diyebiliriz. Peki neden İsmail Hakkı Bey bu usule ağırlama demiştir? Öncelikle belirtmek gerekir ki, aksak usulü İsmail Hakkı Bey'e göre 10 zamanlıdır ve buna 9 zamanlı diyenler hata etmektedirler. Hakkı Bey usulün şarkılarda, zeybek ve birçok raks havalarında kullanıldığını yazmaktadır (Hakkı, 1926: 94). Bu doğrultuda usulün zeybeklerde kullanıldığının yazılması bir anahtar cümle olabilir. Bununla beraber literatürdeki zeybek formunda eserlerin birçoğunun 3 sekizlik önden gelen notayla başladığını söylemek zordur. Birçok formda eser bestelemiş Hakkı Bey'in zeybek formunda birçok eseri olmakla beraber tespit edebildiğimiz bayatiaraban, mahur ve rast makamında bestelediği zeybek havalarında ağırlama usulünü kullandığı görülmektedir. Bu eserlerin usulleri aksak ya da oynak usulleriyle kayıt edilmiştir. O halde hem literatür çalışmaları hem de Hakkı Bey'in kendi kullanımı doğrultusunda ağırlama usulüne dair bir genellemeden bahsetmek zordur. Fakat İsmail Hakkı Bey'in 9 zamanlı usulleri sınıflandırmak ve kullanımları doğrultusunda isimlendirmek istediği açıktır. Böylelikle 3 sekizlik notayla giren 9 zamanlı usul, diğer 9 zamanlı usullerden ayrılmış ve tanımlanmış olacaktır.

İkinci bir usul örneği de 'kazancılar düyeğidir. Hakkı Bey kazancılar düyeği usulünün ilahilerde, şuşullerde, muvaşşahlarda ve şarkılarda kullanıldığını yazmaktadır (Hakkı, 1926: 102). Hakkı Bey'in tarifine göre usul 1 sekizlik önden gelen nota ile başlar. Günümüzde bu usul 1 sekizlik önden gelen nota başlayan bir sofyan usulü olarak ele alınabilir. Hakkı Bey'in burada önden gelen notayla başlayan usulü, diğer 4 zamanlı usullerden ayırmak için bu tanımlamayı kullandığını söyleyebiliriz. Bununla beraber İsmail Hakkı Bey'in çeşitli makam ve usullerde bestelediği ve tespit ettiğimiz seksek dört adet ilahi, 10 tevşih ve 2 adet şuşulun hiçbirinde bu usul yapısına rastlanmamıştır.

Üçüncü usul örneği raks semai usulüdür. Bu usulün İsmail Hakkı Bey tarafından icat edildiği düşünülmektedir. 18 zamanlı olarak verilen usulün, saz semailerin dördüncü hanelerinde kullanıldığı aktarılmaktadır (Hakkı: 1926: 116). Günümüzde saz semailerin dördüncü haneleri genellikle 6 zamanlı yürük semai usulüyle bestelenmektedir. Kanımızca bu usul Hakkı Bey tarafından melodik cümlelerin kurgusu doğrultusunda icat edilmiştir. Nitekim Hakkı Bey usul için verdiği seyir örneğinde melodilerin durak noktalarını 18 zamana göre kurgulamıştır (Şekil 13).

Şekil 13. Hakkı Bey'de Raks Semai Usulü İçin Verilen Seyir Örneği



Melodilerin durak noktalarını yeşil kareler içinde gösterdiğimiz seyir örneğinde görüldüğü gibi, raks semai usulü Hakkı Bey tarafından icat edilmiş bir usuldür. Bu türden melodik yapılara sahip eserler günümüzde yürük semai olarak yazılmaktadır. Literatür araştırmalarımıza göre Muallim Hakkı Bey'in bu usulde bestelediği Rast makamında 'asker çorba marşı' ve Nihavend makamında 'bahriye marşı' (Borulday, 2023: 23) adlı iki eserine rastlanmaktadır. Kendi sözlerinin aksine İsmail Hakkı Bey'in usulü saz semailerinde değil, marşlarda kullandığı görülmektedir.

Dördüncü usul olarak raks revan usulü 14 zamanlı olarak verilmektedir (Hakkı, 1926: 117). Hakkı Bey usulü şarkılarda ve raks havalarında kullanıldığını yazmaktadır. Bununla beraber literatür taramamıza göre ne geleneksel çalışmalarda ne de repertuarda bu usulün kullanımına rastlanmamıştır. Bu nedenle usulün Hakkı Bey tarafından icat edildiğini söyleyebiliriz.

Beşinci usul 12 zamanlı nazlı düyek usulüdür. Hakkı Bey'in icadı olduğunu düşündüğümüz usul literatürde olmakla beraber kullanımı yaygın değildir. Muallim İsmail Hakkı Bey usulün tavşan, çengi takımların ve şarkılarda görüldüğünü söylemektedir (Hakkı, 1926: 103). Usul melodik cümlelere göre oluşturulmuştur. Buna göre 12 zaman içinde tam ya da yarım kalışlar yapan müzik cümleleri nazlı düyek usulüne karşılık gelmektedir. Aslına bakılırsa literatürdeki birçok eser melodik yapısına bakıldığında nazlı düyek olabilir. Örneğin Dede Efendi'nin 'Yine Bir Gülnihal' adlı Rast şarkısı sözleri de göz önüne aldığımızda, 12 zamanlı yazılabilir. Bununla beraber gelenekte olmayan bu usule ihtiyaç olup olmadığı sorgulanabilir. Nazlı düyek usulünün kullanıldığı birkaç eserden biri olarak Hakkı Bey tarafından bestelenen Acemaşiran şarkı 'Sarı Saçlı Bir Civâne' örnek olarak verilebilir.

Altıncı usul 14 zamanlı devr-i Türkî usulüdür. Hakkı Bey usulün cumhur ilahilerinde, ilahi ve şarkılarda kullanıldığı gibi, başka usullerle birlikte 'darbeyn' şeklinde de uygulandığını yazmaktadır (Hakkı, 1926: 118). Eski kaynaklarda Türkî zarb olarak görülen usul, örneğin Ali Ufki Bey'de 18 zamanlı olarak geçmektedir (Hatipoğlu, 2008: 220). Kudümzen Hürşid Ungay kitabında devr-i Türki usulünü kullanılmayan usuller sınıfına dahil etmiştir (Ungay, 1981: 266, 269). Literatür çalışmasında devr-i Türkî usulünün devr-i hindiyle birlikte darbeyn olarak Neyzen Ali Rıza Efendi'nin Acemkürdi ilahisinde kullanıldığı görülmektedir.

Yedinci usul 14 zamanlı devr-i Kürdî usulüdür. Hakkı Bey usulün Anadolu havalarında kullanıldığını yazmaktadır (Hakkı, 1926: 119). Yaptığımız literatür çalışmalarında ne gelenekte ne de günümüze yakın çalışmalarda bu usule rastlanmamıştır.

Sekizinci usul 21 zamanlı nazlı devr-i hindi usulüdür. Hakkı Bey usulün yalnızca şarkılarda kullanıldığını yazmıştır (Hakkı, 1926: 108). Usulü incelediğimizde devr-i hindi usulünün her vuruşta üçlü gruplanmış halidir diyebiliriz. Kısaca bir vuruşa gelen dördlük notanın sekizlik olarak üçleme (*triole*)ye görüşmedir. Kanımızca bu usul de melodik cümlelere göre Hakkı Bey tarafından icat edilmiş bir versiyondur. Literatür taramamızda ne Hakkı Bey'den ne de başka bir besteciden nazlı devr-i hindi usulünde bir esere rastlanmamıştır.

Dokuzuncu usul 13 zamanlı darb-ı Arabî usulüdür. Hakkı Bey usulün şarkılarda kullanıldığını ve milli havalarda kullanıldığını yazmıştır (Hakkı, 1926: 126). Literatür çalışmamızda Muallim İsmail Hakkı Bey tarafından icat edildiğini tespit edebildiğimiz darb-ı Arabî usulünü kullanan herhangi bir esere rastlanmamıştır.

İsmail Hakkı Bey teori kitabının başında 7 zamanlı Türkmen usulünü vermiş fakat tarifini göstermemiştir. Literatürde yer almaması nedeniyle yine Hakkı Bey tarafından icat edildiğini düşündüğümüz Türkmen usulünün yapısı bilinmemektedir.

4. SONUÇ

Muallim İsmail Hakkı Bey'in kitabındaki usuller konusu doğrultusunda yaptığımız çalışma, erken Cumhuriyet döneminde Türk makam müziği teorisi yaklaşımlarını görmek adına bir kapı aralamıştır diyebiliriz. Özellikle Tanzimat döneminin yoğunlaştırdığı rasyonel ve pozitivist düşünce müzik teorisi alanında 'yeni bir şey ortaya koyma' hasletini Hakkı Bey üzerinden okumamızı sağlamıştır. Dârülelhan'ın eğitimcilerinden olan Muallim İsmail Hakkı Bey hem hoca hem de teorisyen kimliğiyle yazdığı kitapta, Türk makam müziği geleneğinde göremediğimiz birçok usul icat etmiş ve bunu yazmaktan imtina etmemiştir. Geleneğin icadı doğrultusunda atılan bu adımlar aslında bir aydın olarak Hakkı Bey'in gördüğü bir eksiği kapatma ya da yeni bir tez ortaya koyma yönünden oldukça cüretkâr bir şekilde sergilenmiştir. Muallim İsmail Hakkı

Bey'in kitabında bugün kullandığımız bazı usullerin dahi farklı bir şekilde verildiğini görmekteyiz.

- Örneğin Hakkı Bey'in kitabındaki evfer usulü bugün kullandığımız aksak usulüne karşılık gelmektedir.
- Kitapta aksak usulü 9 zamanlı değil, 10 zamanlı olarak verilmiştir. Hakkı Bey'e göre 9/8 zaman ile yazılan eserlere 'aksak' demek yanlıştır. Zira kitapta 9 zamanlı usuller şu şekildedir: raks, aydın, ağırlama, evfer, Mevlevî evferi, ağır aydın ve ağır evferdir.
- İsmail Hakkı Bey kitapta Mevlevî aksağı diye bir usul göstermiştir. Bu usulün varlığını Seyit Ahmet Efendi'nin Hicaz ayininin ikinci selamına dayandıran Hakkı Bey, başka bir eser örneği vermemiştir. Bununla beraber Mevlevî aksağı diye bir usulün gelenekte bulunmadığını söyleyebiliriz. Zira Hakkı Bey Hicaz ayindeki kullanımdan dolayı usulü bu şekilde isimlendirmiştir. Dolayısıyla usulün Hakkı Bey tarafından icat edildiği düşünülebilir. Bununla beraber usulü, günümüzde kullanılan evfer usulünün vellelendirilmiş (bir nevi varyasyon) hali olarak da ele alabiliriz.
- Kitapta düyek usulünün zamanı 4/4'lük olarak verilmiştir. Bununla beraber günümüzde 4 zamanlı usul sofyana için kullanılmaktadır. Hakkı Bey ayrıca 2 zamanlı usuller için nim düyek ve yürük düyek isimlerini kullanmıştır. Çalışmalarımız sonucunda nim düyek usulünün gelenekte varlığına rastlamamaktayız. Fakat bugün 2 zamanlı usule nim sofyana denilmektedir. Gelenekte bulunmayan nim sofyana usulünün de Suphi Ezgi ve Arel tarafından icat edildiğini söyleyebiliriz.
- Kitapta raks devr-i hindi olarak verilen usul, bugün kullanılan devr-i turan usulüne tekabül etmektedir.
- Muallim İsmail Hakkı Bey kitabında semai usulünü 6 zamanlı, yürük semai usulünü de 3 zamanlı olarak vermiştir. Bununla beraber bugün 6 zamanlı usul genellikle 6/8 yazıldığında yürük semai, 3 zamanlı usul ise semai olarak kullanılmaktadır.
- Bahsettiğimiz usuller İsmail Hakkı Bey'in kitabında günümüzdeki kullanımın aksine farklı adlandırmaları doğrultusunda dikkat çekmektedir. Ayrıca Hakkı Bey, bizim sebebini tespit etmeye çalışarak iki ana nedene bağladığımız usuller de icat etme yoluna gitmiştir. Bu sebeplerin ilki: sınıflandırma ihtiyacı doğrultusunda vezin ve ritmik kullanımlarına göre, ikincisi: gelenekte görülmeyen fakat Hakkı Bey'in yeni bir şey ortaya koyma hasleti olarak icat edilmiş usuller olarak verilebilir. Vezin ve ritmik yapılaraya göre Hakkı Bey'in icat ettiği usuller şu şekildedir:
 - Ağırlama, kazancılar düyeği, raks semai, nazlı düyek
 - Literatür taramalarımıza göre hemen hemen hiçbir eserde bulamadığımız ve İsmail Hakkı Bey tarafından icat edilen usuller ise şunlardır:
 - Devr-i Türkî, devr-i Kürdî, nazlı devr-i hindi, darb-ı Arabî, Türkmen

Görüldüğü üzere gerek ihtiyaca binaen gerekse geleneğin icadı doğrultusunda Muallim İsmail Hakkı Bey usuller konusunda oldukça tartışmalı bir yaklaşım sergilemiştir. Bununla beraber icat ettiği usullerin bugün kullanımlarının hemen hemen hiç olmadığı göz önüne alınırsa, teori alanındaki yeni yaklaşımların ya da tezlerin kabullenişinin pratikle doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Tanburî Cemil Bey'in yazdığı teori kitabı *Rehber-i Musiki* adlı eserden beri icra ile teorinin eşzamanlı hareket ettiği söylenebilir. Bugün çok iyi icracılar aynı zamanda 'teorisyen' olarak da kabul edilmektedir. Bu konudaki tartışmalar devam etmekle birlikte, Muallim İsmail Hakkı Bey'in icat ettiği usulleri besteciliğinde de fazla kullanmamasından dolayı yaygınlaşmadığı veya tercih edilmediğini söyleyebiliriz. Gelenek kavramı her ne kadar devrim içinde olsa da, bir

fenomenin gelenek içinde var olmasının pratikte kabul edilip edilmemesiyle gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Borulday, Ö. B. (2023). *Muallim İsmail Hakkı Bey'in Bestelediği Marşların Tespiti, Tasnifi, Müziksel Analizi ve Latin Alfabesine Çeviri Yazıları*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ezgi, S. (1933). *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi 2. Cilt*. İstanbul, Milli Mecmua Matbaası.
- Hakkı, İ. B. (1926). *Türk Musikisi, Nota, Usul, Makamat ve Solfej Metodu*. İstanbul, İskender Kutmanı Müzik Evi.
- Hatipoğlu, V. (2008). *Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Türk Müziği Usulleri Öğretiminin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Haug, I. J. (2019). *Ottoman and European Music in Ali Ufki's Compendium, MS Turc 292: Analysis, Interpretation, Cultural Context*, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Hobsbawm, E. J. (2005). *Geleneğin İcadı*, Çeviri: Mehmet Murat Şahin, İstanbul, Agora Kitaplığı.
- Kurtçu, E. (2022). Muallim Kazım Uz ve 1894 Tarihli 'Musiki' Risalesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS JOURNAL)*, Vol: 8/54, 810-817.
- Sezer, E. (2019). *Protest Müzik ve Eş-yararsallık (Symbiosis) İlişkisi Boyutunda Metal Müzik: Murder King Örnek Olayı*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Taşdelen, D. (2021). *Gelenek Kurguları, Darülelhan ve Aktörlerinden Rauf Yekta Bey*. (Doktora Tezi). İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ufki, A. *Turc 292 Nolu Mecmua*. Fransız Milli Kütüphanesi, 205a. Erişim adresi <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84150086>. Erişim tarihi: 31.03.2024.
- Ungay, H. (1981). *Türk Musikisinde Usuller ve Kudüm*. İstanbul, Türk Musikisi Vakfı Yayınları.
- Uygun, M. N. (1996). *Safiyüddin Abdülmümin Urmevi ve Kitabul Edvar'ı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır. İngilizce özetin düzenlenmesinde yardım eden Peter Salvucci'ye teşekkür ederim.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

Katkı Oranı: Bu makale tek yazarlıdır.



MUHASEBE OKULLARI VE MUHASEBE DEFTER SİSTEMLERİNİN 13. YÜZYILDAN İTİBAREN TARİHSEL GELİŞİMİ*

HISTORICAL DEVELOPMENT OF ACCOUNTING SCHOOLS AND ACCOUNTING LEDGER SYSTEMS SINCE THE 13TH CENTURY

 Elif AVCI¹

 Zülkif YALÇIN²

¹ Dokt. Öğr., Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, eavci634@gmail.com

² Doç. Dr., Munzur Üniversitesi, İ.İ.B.F., Sağlık Yönetimi Bölümü, zulkifyalcin@gmail.com

Geliş Tarihi / Date Applied
26.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
15.06.2024

ÖZET

Muhasebe İtalyan bilim insanı Luca Pacioli tarafından geliştirilen çift yanlı kayıt sistemi sonrasında birçok ülkede 15.yy itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Ancak 18.yy'da uygulanmasında büyük bir azalma görülen sistemde, 19.yy başlarında muhasebede İtalyan hâkimiyetinden sıyrılarak Fransa, Almanya, İngiltere ve Amerika ülkelerini merkez edinerek muhasebe literatüründeki gelişimine devam etmiştir. Çalışmamız muhasebenin tarihsel gelişimi içerisinde defter sistemleri, muhasebe okulları ve kuramları konusunda derleme bir çalışma olması ve literatüre katkı sağlaması yönünden önem arz etmektedir. Çalışmamızın amacı Muhasebenin tarihsel gelişimi içerisinde defter sistemleri, muhasebe okulları ve kuramları konusunu incelemek ve açıklamaktır. Bu amaçla literatür taraması yöntemiyle veriler toplanmıştır. Literatür taramasında bu alandaki bilimsel eserlere ve internet üzerinden kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile muhasebe literatürüne ve muhasebe bilimine kavramsal ve tanımsal anlamda katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebenin Tarihi, Muhasebe Defter Sistemleri, Muhasebe Okulları.

ABSTRACT

Accounting has been practiced in many countries since the 15th century, following the development of the double-entry system by the Italian scientist Luca Pacioli. Although the application of this system saw a significant decline in the 18th century, it experienced a resurgence in the early 19th century as Italian dominance in accounting waned, and developments in accounting literature began to center on France, Germany, England, and the United States. This study is significant as it compiles information on ledger systems, accounting schools, and theories within the historical development of accounting, thus contributing to the literature. This study examines and explains the evolution of ledger systems, accounting schools, and theories in the context of accounting's historical development. For this purpose, data were collected through the literature review method. In the literature review, scientific works in this field and sources on the Internet were tried to reach. This study will provide conceptual and definitional contributions to the accounting literature and science.

Keywords: History of Accounting, Accounting Book Systems, Accounting Schools.

* Bu çalışma "9. ULUSLARARASI ANKARA BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR KONGRESİ 26-28 Aralık 2023, Ankara" kongresinde bildiri olarak sunulmuş olan çalışmanın, teorik olarak geliştirilmiş halidir.

1. GİRİŞ

Muhasebe kavramının ilk olarak nerede ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemekle birlikte insanlık tarihi kadar eski olduğu ve insanların hesap yapma ihtiyacından ortaya çıktığı düşünülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar muhasebenin ve hesap tutma kavramının yazının icadıyla başladığını söylese de yazının icadından evvel de insanlar takas yoluyla yaptıkları ticaretin muhasebesini/hesabını tutmuşlardır (Gökgöz, 2011). Muhasebe gelişim tarihi içerisinde; o günkü mali koşullar neticesinde bir değişim göstermiş ve bu değişim muhasebeye yüklenen görevler için de zaman içerisinde bir değişim yaşandığını göstermiştir (Kaya, 2021).

Eski dönemlerde muhasebe kavramı, defter tutmak anlamına geliyorken zamanla defter tutma usulleri tümevarımsal şekilde gelişerek önce farklı hesapları daha sonra farklı defter tutma usullerini geliştirmiştir. Bu gelişimlerin dışında Muhasebenin Babası lakaplı Luca Pacioli yazdığı "Summa De Aritmetica, Geometria, Proportion e Proportionalita" isimli eseri ve çift taraflı (Muvazenedi/dengeli) kayıt sistemini geliştirmesi ile muhasebede bir dönüm noktası olmuştur. Ve bununla birlikte muhasebe de Luca öncesi ve Luca sonrası iki döneme ayrılmıştır. Sanayi devrimi ve Çift taraflı kayıt sisteminin gelişimi ve 19. yüzyılda Avrupa'da yaşanan gelişmeler neticesinde bazı muhasebe okulları kurulmuş. Bu okulların önde gelenleri; Fransız, İtalyan, Alman ve İngiliz - Amerikan muhasebe okullarıdır.

Çalışmanın amacı, muhasebenin tarihsel gelişimi içerisinde defter sistemlerinin gelişimini, Luca Pacioli'nin muhasebe kuramına katkılarını ve Luca Pacioli sonrası Muhasebe Okulları ve bu okulların kuramlarını incelemek ve açıklamaktır.

Bu kapsamda; Muhasebenin Tarihsel gelişimi başlığı altında gerekli bilgiler verildikten sonra muhasebe tarihini adeta iki farklı döneme ayıran Luca öncesi ve sonrası dönem hakkında bazı bilgiler sunulmuştur. Daha sonra Luca sonrası dönemde ortaya çıkan Muhasebe okulları ve kuramları ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir. Bunu takiben önce Muhasebe kuramları daha sonra da Muhasebe Teorisinde Defter Sistemlerinin Gelişimi açıklanarak günümüze kadar kullanılmış olan ve "Merkeziyetçi Sistemler" olarak adlandırılan 9 adet defter sistemi incelenmiştir.

Bunu takiben muhasebenin tarihsel gelişimi içerisinde defter sistemleri olan İtalyan Sistemi, Alman Sistemi ve Kasa Mahsup Sistemi, Fransız Sistemi ve Toplayıcı Sistem, İngiliz Sistemi, Amerikan Sistemi, Kareleştirilmiş Mizan, Kasa Muhasebesi, Kasa Gelir-Gider Sistemi ve Türk sistemi hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu sistemler çeşitlilik göstermekle birlikte Merkeziyetçi sistemler başlığı altında Alman Sistemi, İngiliz Sistemi, Fransız Sistemi ve bu sistemlerle benzer özellik gösteren Kasa-Mahsup Sistemi ve Toplayıcı sistem hakkında bazı bilgiler sunulmuştur. Bunu takiben Luca Pacioli'nin muhasebe sistemine katkıları ve Luca Pacioli'den sonra muhasebe kuramının gelişmesine katkısı bulunan Muhasebe Okulları ve Kuramları üzerinde durulmuştur. Bu muhasebe okulları: Fransız Muhasebe Okulu, İtalyan Muhasebe Okulu, Alman Muhasebe Okulu ve bu okulların bağlı olduğu kuramlar ele alınmıştır.

2. MUHASEBENİN KURAMSAL GELİŞİMİ

Muhasebe, kuramsal olarak 12-13 yy. sonrasında aslolarak geliştiği söylenebilir. Muhasebenin kuramsal gelişiminde Luca Pacioli'nin "Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalita" adlı eseri ile muhasebede milat kabul edilebilecek olan eseriyle muhasebeye çok önemli bir katkıda bulunmuştur. İtalyan matematikçi ve Fransisken rahip olan Luca Pacioli'nin varlığı muhasebe kuramının gelişiminin izlenmesini kolaylaştırarak 4 ayrı döneme ayrılmasına sebep olmuştur (Güvemli, 2007).

Muhasebe gelişimi yazarlar bakımından 4 ayrı döneme ayrılmıştır ve bu ayrımında ölçüt Luca Pacioli'dir. Bu ayrıma göre Luca Pacioli öncesini Selefler, Luca Pacioli ve çift yanlı kayıt sistemini benimseyenleri Öncüler, çift kayıt yöntemini geliştirip devam ettirenler Geliştiriciler ve reformun öncülerinden olan İngiliz Thomas Jones ve katkı sunan yazarlar Reformcular olarak nitelendirilmiştir (Güvemli, 1998).

Muhasebenin kavramsal ve kuramsal gelişimi incelenmek istendiğinde Luca Pacioli'yi milat kabul etmek doğru bir tercih olacaktır. Luca Pacioli öncesi ve sonrasında muhasebenin gelişimine katkı sunanları ve daha sonra muhasebe kuramlarının hangi ülkede daha çok gelişim gösterdiğini anlayabilmek için bazı muhasebe okullarını ve bu okulların kuramlarını incelemek yerinde bir karar olacaktır (Yalçın, 2020).

2.1. Luca Pacioli Öncesi ve Sonrası Muhasebenin Gelişimi

İtalyan matematikçi Luca Pacioli 1494'te "Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalita" adlı 36 bölümden oluşan eseri ile muhasebeye en önemli katkısını sunmuştur. Kitabın muhasebe açısından taşıdığı önem, muhasebe uygulamalarını (çift taraflı) sistematik şekilde ortaya koyan ilk eser niteliği taşımaktadır. Bundan dolayıdır ki; Luca Pacioli'nin, "Venedik Sistemi (Scrittura Veneziana)" olarak da ifade ettiği çift taraflı kayıt yöntemine ilişkin uygulamaların tüm Avrupa'ya yayılmasında çok önemli bir yere sahip olmuştur. Bu açıdan Luca Pacioli ismi muhasebe tarihinde çift taraflı kayıt yöntemi ile birlikte anılmaya başlanmıştır (Can, 2007).

36 bölümden oluşan kitap; temel cebir, pratik aritmetik, muhasebe ve geometri dahil olmak üzere Rönesans matematiğinin özelliklerini içerir. Kitabın 3.bölümünde şahıs işletmelerindeki hesap tutma yöntemi anlatılmıştır. Buna ek olarak büyük defter tutma esasları, borç ve alacağın iki satır olacak şekilde yazılması, mizanın nasıl düzenleneceği hakkında bilgiler verilmiştir. Ve son bölümü olan 36.bölümde defter tutma yöntem ve kurallarının özellikleri açıklanmıştır. Kitabın sonunda ise tüm hesapların yazılı olduğu bir liste sunulmuştur. Defter tutma esasları 14 madde olarak sıralanmıştır. Venedik'te iki yüz yıldan beri kullanılmış olan yöntemler ve daha önceki yazarların düşüncelerinin paylaşıldığı bu kitap derleme bir eser niteliği taşımaktadır. Muhasebenin kavramsal ve kuramsal gelişimi bu eserle başlamıştır denilebilir (Hiçşazmaz, 1970).

15.yy'a kadar yani Luca Pacioli "Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalita" adlı kitabını 1494 yılında yayınladığı kadar muhasebede tek yanlı kayıt sistemi kullanılmıştır. Bu sistem "basit kayıt" olarak da adlandırılmıştır. Mali nitelikteki olaylar için sadece bir kez ve tek taraflı olarak kaydedilmesi anlamına gelen tek yanlı kayıt yöntemi, 2.sınıf tüccarların işletme hesabı esasına göre yaptığı kayıt yöntemidir. Yani bu da demek oluyor ki işletmeyi ilgilendiren gelir-gider, alış-satış işlemlerinin tek yönlü olarak kayıt edilmesidir (Selek, 1990).

Tek yönlü kayıt sistemi yani basit kayıt adından da anlaşılacağı üzere uygulaması basit bir yöntem olmasına karşın kasa, sermaye ve sonuç hesaplarına yer verilmemesi sebebiyle işlemler analiz ve takip açısından elverişsiz hale gelmiş olacaktır. Çift yönlü muhasebe sistemi, muhasebede milat olan bir nokta olarak kabul edilmektedir. Bu sistemde işletmeler mali nitelikli işlemlerinin her iki yönünü de kayıt altına almaktadırlar. Çift yönlü kayıt sisteminde büyük defter, yevmiye defteri ve envanter defteri gibi bazı defterler tutulmuştur. Çift yönlü kaydı, 1. sınıf tacirler olan bilanço esasına göre defter tutanlar tutmaktadır (Tosun, 2017).

Luca Pacioli bu milat olan gelişmeye öncülük ettiği için ve çift yönlü muhasebe sistemini anlatan ilk basılı kitap olması nedeniyle “Muhasebenin Babası” olarak kabul edilmiştir. Ancak bu kitabın yazarın dönemindeki son 200 yılı kapsamı ve bu kitaptan önce de bu muhasebe görüşünün var olması ancak yazılı hale getirilmemesinden dolayı literatürde bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan biri Can (2007) yazdığı “Luca Pacioli “Muhasebenin Babası” mıdır?” makalesinde bu durumdan bahsetmiştir. Yazar:

“Pacioli, eğer “muhasebenin babası” kabul edilecek ise; “muhasebenin dedeleri”nin de olduğu kesinlikle kabul edilmelidir” düşüncesini ileri sürmüştür (Can, 2007: 14).

Eleştirilerden bir diğeri ise Ovunda (2015) yazdığı “Luca Pacioli’s Double-Entry System of Accounting: A Critique” makalesinde; Pacioli'nin çalışması tüm muhasebe yöntemlerine bütünsel bir bakış açısı getirmediğini, daha ziyade 15. yüzyıl İtalyan tüccarlarının ortak muhasebe uygulamalarını anlatmış olduğunu ifade etmiştir (Ovunda,2015: 137).

3. MUHASEBE OKULLARI VE KURAMLARI

15 yy. döneminde çift yanlı kayıt sistemine geçilmesi ve Sanayi devrimi sonrası 19. yy’da Avrupa’da ticari hayatın gelişmesi sonucu kayıt altına alınan birim işlem sayısının artması muhasebeye gösterilen önemin artmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak Fransız, İtalyan, Alman ve İngiliz - Amerikan (Anglosakson) Muhasebe Okulları kurulmuştur.

İlk olarak o dönemdeki muhasebe okullarına yer verilmiş, daha sonra da bu muhasebe okullarının bugünkü muhasebe literatürüne yaptığı katkılar açıklanmıştır. Bunun sonucunda geçmişteki muhasebe okulu kuramları değerlendirilirken modern muhasebe literatürünün anlaşılmasına imkan tanımaktadır.

3.1. Fransız Muhasebe Okulu

Fransız Muhasebe Okulu; İşletmenin kişiliği kavramı, borç ve alacak işlemleri hukuksal bir boyutta ele alınmıştır. Bu dönemde bilhassa maliyet hesaplarına yönelik bazı düşünceler gelişim göstermiştir. Bu muhasebe okulunda bazı teoriler gelişme göstermiştir. Bunlar (Tek ve Öztürk, 2023):

- Kişilikçilik Teorisi
- Birleştirici Teori
- Değerin Dört Durumu Teorisi
- Matematiksel Teoriler’dir.

Bu kuramların gelişimi sonucunda 20.yy’da muhasebe organizasyonunun temel ilkeleri olacak 6 ilke geliştirilmiştir. Bu ilkeler; muhasebenin makineleştirilmesi, zaman tasarrufu, emek tasarrufu, süre kısaltması, güvenlik ilkesi ve açıklık ilkesidir (Güvemli, 2007: 405).

3.1.1. Kişilikçilik Teorisi

Bu kurama göre; her hesap bir kişi için açıldığından dolayı hesaplar bir kişiyi temsil eder görüşünü savunmaktadır. Hesaba girişler borç, çıkışlar ise alacak olarak kaydedilir (Yalçın ve Susmuş, 2020). Bu teori bir hesap teorisi olmakla birlikte en temel özelliği, sermaye hesabı üzerinde durmasıdır. Bu teori, daha sonraları “yönetimsel kuram” olarak isimlendirilen kavramla birleştirilmiştir. Hesabın esas dayanak noktası, değer hareket kaydına hizmet ettiği miktarda önem arz eden bu değer sorumlu kişiye bağlanmış olmasıdır (Akt: Açma, 2011).

3.1.2. Birleştirici Teori

Bu teorinin en önemli savunucuları olan Jean Gustave ve Courcelle-Seneuil bu teoriye ilişkin önemli eserler vermişlerdir. Bu teoriye göre; işletme ve sahipleri hesaplar ele alınırken birbirinden ayrılmalıdır. Tüccara göre işletme bir hesaptır ve o da yabancı durumundadır, bu hesapta işletmenin kar ve zararları yer alır. Bunun sonucu olarak sermaye hesabı her zaman alacaklı ve pasiftir (Richard, 2005). Kar pasif veya negatif, zarar aktif veya pozitifdir görüşüne sahip olan bu yazarlar işletmenin borcu veya alacağı da olduğunu savunmuşlardır (Yalçın ve Susmuş, 2020: 16).

3.1.3. Değerin Dört Durumu Teorisi

Lefèvre bu teorideki 4 değeri; nakit değerler, portföy değerler, mallar, borç-alacak olarak ifade etmiştir. Ve iki çeşit muhasebe olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; basit muhasebe ve bileşik muhasebedir. Basit muhasebe, işletme çalışanlarını bileşik muhasebe ise, işletme sahibinin muhasebesi olarak ifade edilmiştir. Lefèvre bu teoride amaç olarak muhasebe ve muhasebeci kavramını birbirinden ayırmayı amaçlamıştır. Yazarın tanımını yaptığı muhasebeci kavramları şöyledir; nakit değerler muhasebecisi, kasiyer muhasebesi, mağazacı muhasebesi, mallar muhasebecisi, ticari senetler muhasebecisi, borç-alacak muhasebesi (Ergi, 2019).

3.1.4. Matematik Teorileri

Muhasebenin; matematiğin bir alt kolu olduğu ve sermaye dönüşümüne ve çalışmanın üretimine ait hesaplar arasında rasyonel bir ilişki kurulması rolünü üstlendiği ileri sürülmüştür (Güvemli, 2007: 395). 1885 ve sonrası dönemlerde Eugène Léautey ve Adolphe Guibault tarafından hazırlanan çeşitli eserlerde muhasebenin matematiksel ve bilimsel nitelikte bir disiplin olduğu ifade edilmiştir (Mattessich, 2003: 144). Bu teoriye göre muhasebe, hesap hareketlerinin incelenmesi için rakamlardan ve matematiksel sembollerden faydalanmıştır. Bu sebeptendir ki, matematik teorileri, hesap teorileri ve buna bağlı olarak kayıt teorileriyle ilgilenmiştir. Bu teoriye göre tüm değer hesapları ve sermaye hesabı tüccarı temsil etmektedir (Yalçın ve Susmuş, 2020: 16).

3.2. İtalyan Muhasebe Okulu

İtalya'da ortaya çıkmış olan bu muhasebe düşünüyü 19. Yüzyılda bazı muhasebe okullarının kurulmasıyla devam etmiştir. O dönemde İtalyan tüccarların deniz ticaretiyle uğraşmasından dolayı farklı limanlarda borç ve alacak takibi yapma sorununa cevap aranmıştır. Bununla birlikte borç ve alacağa sahip biri olan işletmenin kişiliği kavramı tartışılmaya başlanmıştır. İtalyan muhasebesi bu dönem içerisinde sosyal ve ekonomik çevreye göre şekillenmiştir (Açma, 2011: 119).

İtalyan muhasebe sistemi 3 dönem olarak incelemek mümkündür. Bu dönemlerin ilki olan "Birinci Dönemde" (16 - 17 yy.) herhangi bir muhasebe teorisi ortaya atılmamıştır. Çift taraflı kayıt sistemi kullanılmış ve bazı teknik katkılar dışında katkı yapılmamıştır. "İkinci Dönem" ise hesap kişileştirme kavramı üzerinde durulmuştur. 18 yy. başlamakla birlikte 19 yy. ortalarında kadar gelişimine devam etmiş ve Toskano Muhasebe Okulu'nun İtalyan muhasebe sisteminde önemli etkileri olduğunu ileri sürmüştür. 20 yy. ikinci yarısı olarak ifade edilen "Üçüncü Dönem" modern muhasebe teorilerine rastlanmış ve muhasebe disiplininin iktisat aracılığıyla şekillendirildiği öne sürülmüştür. Bu dönemde özellikle Besta ve Zappa'nın görüşlerine yer verilmekle beraber muhasebe-iktisat-işletme ilişkisi Anglo - Sakson geleneğine göre gelişim gösterdiği ileri sürülmüştür (Açma, 2011: 4).

İtalyan Muhasebe Okulları; temelinde üç klasik muhasebe okulu çerçevesinde incelendiği söylenebilir. Bunlar buldukları yere göre isimlendirilmiştir. Bunlar: Lombardiya Okulu, Toskano Okulu ve Venedik Okulu'dur (Costa ve Torrecchia, 2008).

3.2.1. Lombardiya Muhasebe Okulu

Muhasebenin babası nasıl Luca Pacioli sayılıyorsa, "Manuel Defter Tutma" eseri ile de Francesco Villa da İtalyan Muhasebesinin babası sayılmakta ve bu okulun ilk kuramcıları olarak kabul edilmektedir (Hiçşaşmaz, 1970: 46). Bu muhasebe okulunda muhasebenin 3 grupta incelenmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir. İktisadi ve idari muhasebe, defter tutma ve kullanım kuralları ve yönetim-organizasyon ve hesap denetim muhasebesi. Bu okula göre muhasebe hesapları 3 ana grupta incelenmelidir. Bunlar varlık, şahıs ve sonuç hesaplarıdır. Lombardiya Okuluna göre muhasebe yönetsel faaliyetlerinin kontrol aracı görevini üstlenmektedir (Güvemli, 2007: 406-407).

3.2.2. Toskano Muhasebe Okulu

Giuseppe Cerboni, Francesco Marchi ve Giovanni Rossi tarafından gelişimine öncülük ettiği bir kamu muhasebesi kuramıdır. Kişilendirme teorisinin hakim olduğu gerçek ve tüzel kişilerin borç - alacaklarını işletmenin kendi varlıklarından ayrı bir şekilde takip edilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Yalçın ve Susmuş, 2020: 17). Buna göre defterler; günlük, gelişmeler, küçük hesap defteri ve muhasebe çerçevesi defteri olarak düzenlenilmiştir (Güvemli, 2007: 408-409). Cerboni tarafından geliştirilen Logismografi kavramı bu sistemi anlattığı aynı isimli bir eseri bulunmaktadır. Sadece çift yanlı kayıt sistemi değil aynı zamanda aynı zamanda devlet muhasebesine yönelik bir kayıt sistemidir (Karaaslan, 2004). Logismografi sisteminin, Cerboni'nin Teorisi veya Avrupa'da Cerboni Doktrini olarak da adlandırıldığını görmek mümkündür (Esquerre, 1978: 80-82). Logismografi muhasebe sistemi ile Ekonomik, İdari, Sayısal ve Hesap Açısından üç farklı yaklaşımın sentezi ile oluşturulmuştur. Bu muhasebe sistemi ile Politika iktisadının muhasebe uygulamalarını açıklama görevini üstlenmesine sebep olmuştur (Zan, 1994: 281).

3.2.3. Venedik Muhasebe Okulu

Fabio Besta ve Emanuella Pisani bu okula öncülük ederek maddeci görüşü savunmuştur. Hesapların konusunun "kıymet" olduğu ileri sürülmüştür. Değer yani kıymet kavramı, hesaplar açısından incelendiğinde hesapların ölçülebilir ve parayla ifade edilebilen bir maddi büyüklük göstermek zorundadır. Sermaye soyut olan bir hesap kavramıdır ve bu ifade borç ve alacak, aktif ve pasif eşitliğini ifade eden bir denklemdir (Hiçşaşmaz, 1970: 49). Statik ve dinamik işlemlerin dengeli bir şekilde kaydedilmesine yarayan ve "Statmografi" olarak adlandırılan bir kayıt sistemidir. Varlıkların değerlerine göre kayıt yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır (Güvemli, 2000: 281). Toskano okulundaki kişilikçilik yaklaşımının aksine materyalistik bir yaklaşım hakimdir (Mattessich, 2003: 129-130).

3.3. Alman Muhasebe Okulu

Genel olarak bilanço yaklaşımları üzerine odaklanmış ve bu yaklaşımlar işlevleri açısından farklılık göstermişlerdir. Alman muhasebe sistemi, muhasebeyle hukuk arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkat çekmiş ve bu ilişkinin Anglo - Sakson ülkelerinin muhasebe literatürüne geçişine imkan sağlamıştır (Evans, 2005: 232-233). İ.F Sher etkisi ile oluşturulmuş olan 3 adet bilanço kuramı bulunmaktadır. Bunlar Statik, Dinamik ve Organik bilanço kuramı bulunmaktadır.

3.3.1. Statik Bilanço Teorisi

Le Coutre'ye göre bilançonun durgunluk anında aktif-pasifini gösterdiği ifade edilmiştir. Bu sebeple kendi doğası içerisinde pasif olduğunun kabul edildiği teoridir (Yalçın ve Susmuş, 2020).

3.3.2. Dinamik Bilanço Teorisi

Bu teori işletmelerin finansal durumunu tek bir bilanço ile değil de bir süreç halinde ara bilançolar oluşturarak ele almaktır. Yani işletme ömründe bir bilanço denkliğiyle değil de işletmenin maddi hareketleri sonucunda dinamik bir şekilde bilanço hazırlanmasıdır (Güvemli, 2007), (Yalçın ve Susmuş, 2020)

3.3.3. Organik Bilanço Teorisi

Hem dinamik hem statik bilanço teorisinin bir karması olduğu ve çift taraflı yani düalist bir teori olduğu söylenebilir (Revsine, 1973). Muhasebenin dinamik, bilançonun ve analizinin de statik bir kavram olduğu bir teoridir (Yalçın ve Susmuş, 2020). Bu teorisinin statik ve dinamik teoriden farkı, varlıkların aktife kaydedildikten sonra değişim gösterebileceğini ifade etmiştir (Ferman, 1984: 60).

3.4. İngiliz - Amerikan (Anglosakson) Muhasebe Okulu

Muhasebenin asli görevinin sadece kayıt yapmak olmadığı bunun yanında yönetime katkı sağlayacak veriler elde etme görevini üstlenmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (Elitaş, Yıldız ve Üç, 2011: 16). Bu ülkelerdeki muhasebe sistemindeki gelişmeler aslında Almanya ve Fransız muhasebesinin teori gelişimine katkı sunarak gerçekleştirilmiştir (Mattessich, 2008). Maliyet ve yönetim muhasebesinin yaratan muhasebe okulu olmakla beraber Carter Garison bu kuramın öncüsüdür (Güvemli, 2007: 426-430).

4. MUHASEBE TEORİLERİ

Muhasebe teorileri; muhasebenin temel prensiplerini, kavramlarını ve uygulamalarını ve muhasebenin kuramsal ve tarihsel gelişimini inceleyen bir alandır. Bu alanda birkaç önemli teori bulunur:

4.1. Denklik Teorisi

Bu teori, muhasebenin farklı muhasebe yöntemleri arasında finansal durum, performans ve nakit akışlarının özünde eşdeğerlik yaratması gerektiğini savunur. Yani farklı muhasebe yöntemleri, aynı ekonomik olay için aynı sonuçları vermeli. (Varlık= Kaynak) Bu kavram muhasebenin temel mantığını oluşturmaktadır.

Bu teoriye göre aktif hareketleri bazı kavramlarla tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar aktif kıymetlerin hareketlerine göre maddi ve hukuki hareketler olarak ikiye ayrılmıştır. Maddi hareketler maddi kıymetin kıymet sahipleri arasında yer değişimi olarak tanımlanmıştır. Hukuki hareketleri ise maddi bir hareket olmadan aktif mülkiyetindeki her türlü hukuki değişim olarak ifade edilmiştir. Bu hareketlerde ise dikkat edilmesi gereken denge noktaları bulunmaktadır. Üretimde, tüketimde ve mübadelede denge kavramına dikkat çekilmiştir (Yalçın ve Susmuş, 2020: 19). Kıymet Birimi Ölçüsü: Kıymetli bir şeyin hem niteliği hem de niceliği olduğu ve sözü edilen kıymetli şeylerin mübadele gücünün de fiyat olarak adlandırıldığını ve aslında kıymet biriminin o şeyin bedeli olduğunu ifade etmiştir (Yalçın ve Susmuş, 2020).

İşletmeler, muhasebede işlem gören varlıkları, borçları, gelirleri ve giderleri belirli bir kıymet birimi üzerinden raporlar. Genellikle bu kıymet birimi, işletmenin faaliyet gösterdiği ülkenin ulusal para birimidir (örneğin, dolar, euro, TL gibi). Bununla birlikte, uluslararası şirketler farklı ülkelerde faaliyet gösterdikleri için birden fazla kıymet birimiyle çalışabilirler. Bu prensip, finansal tabloların karşılaştırılabilirliğini ve anlaşılabilirliğini sağlar. Örneğin, bir şirketin bilançosunda varlıkları ve borçları belirli bir dönemde dolar cinsinden gösterirken, aynı dönemde gelir tablosunda gelirleri ve giderleri yine dolar cinsinden ifade etmesi beklenir. Kıymet Birimi Ölçüsü, finansal raporlama sürecinde tutarlılık ve güvenilirlik sağlar. Bu da yatırımcılar, kredi verenler, yöneticiler ve diğer karar vericiler için finansal performansın objektif bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Bu prensibin yanı sıra, uluslararası muhasebe standartları (IFRS) gibi uluslararası standartlar da kıymet birimi ölçüsüne ilişkin bazı rehberlik ve kurallar içerir. Bu standartlar, farklı ülkelerde faaliyet gösteren işletmelerin finansal tablolarının karşılaştırılabilirliğini artırmak için önemli bir rol oynar. Ve işletmelerin finansal bilgilerini tutarlı ve anlaşılabilir bir şekilde sunmalarını sağlar (Kula, 2018).

4.2. Kayıt Teorisi

Birim ölçüsü üzerinden kıymetin kaydının yapılması teorisi (Yalçın & Susmuş, 2020).

4.3. Dönem Kuralı Teorisi

Bu teoriye göre faaliyetler belirli bir dönemde incelenmeli ve kar-zarar dengesinin de belirtilen bu dönemde oluşacağını ifade etmiştir (Altuğ, 1999).

Dönem kuralı teorisi içerik itibarıyla muhasebenin temel kavramlarından olan dönemsellik ilkesiyle uyumaktadır.

5. MUHASEBE TEORİSİNDE DEFTER SİSTEMLERİNİN GELİŞİMİ

Muhasebe kayıtlarının ilk adımı defter tutmaktır. Ve tarihte bu kayıtlama işlemi çok farklı şekillerde yapılmıştır. Bu sistemler gruplandığında 9 başlık altında incelenebilir. Bunlar İtalyan Sistemi, Alman Sistemi ve Kasa Mahsup Sistemi, Fransız Sistemi ve Toplayıcı Sistem, İngiliz Sistemi, Amerikan Sistemi, Kareleştirilmiş Mizan, Kasa Muhasebesi, Kasa Gelir ve Gider Sistemi ve Türk Sistemidir.

5.1. İtalyan Sistemi

Bir diğer adı "Klasik Sistem" (Hiçşamaz, 1970) olan bu sistemde defteri kebir, yardımcı defter ve yevmiye defteri kullanılmaktadır. Tarih içerisinde bu sistem tek ve çift günlük olmak üzere adlandırıldığı bazı çalışmalar da olmuştur.

Bu sistemde kayıt işlemleri şu şekilde birbirini izlemektedir: İlk olarak ispat edici belgelerin ve açılış envanterinin kaydıyla başlanır. Bu kayıtlar el defterlerine aktarılır, bunu takiben bu bilgiler günlük deftere kaydedilir. Günlük defterdeki kayıtlar sınıflandırılır ve istenildiği kadar yardımcı defter kullanılarak büyük deftere kayıt yapılır (Toroslu, 2012: 156).

Bunun dışında İtalyan sisteminde günlerin tek ve çift oluşuna göre de kayıtlar yapılması mümkündür. Tek günlük olanlar; el defterleri, kanıtlayıcı belgeler ve envanterler ve arzu edildiği kadar yardımcı defterin kullanıldığı kayıt sistemidir. Çift günlük olanlar ise klasik sistem olumsuzluklarını ortadan kaldıran ve diğer bir adı yardımcı defter sistemleri olan bir sistemdir (Selek, 1990: 79).

5.2. Alman Sistemi ve Kasa-Mahsup Sistemi

Alman defter sistemi, dönem başı varlık-sermaye miktarı, envanter ve bilanço defterinden ve işletme içi olay miktarları, belgelerin oluş sırasına göre, nakit ile ilgili olanlar kasa günlük defterine nakitle ilgili olmayanlarda genellikle ay sonunda icmallerle toplayıcı/Genel günlük deftere aktarılır. Bu defterler, günlük defterle büyük defter arasında yer almaktadır. Amacı ise; aynı tür olan tutarları bir araya getirmektir. Bu dönem sonlarında tutulur ve kalanlar ise tespit edilmeye çalışılır. Bu değerler tekrardan envanter ve bilanço defterine kaydedilir. Bu şekilde hesap dolaşımı yenilenmektedir. İşletme gerekirse iki günlük yerine dört günlük defter de tutabilmektedir (Elitaş, 2014).

Kasa-Mahsup sistemi genel olarak İtalyan sisteme çift günlüklü olma yönünden benzetilmektedir. Alman sistemiyle benzer özellikler göstermesine rağmen en önemli fark kullanılan yardımcı defterlerin kasa ve mahsup defterlerini desteklemesidir. Alman sisteminde böyle bir gereklilik yoktur (Yalçın & Susmuş, 2020: 20). Kasa ve Mahsup sistemindeki defterlerde tutulan hesapların babası kasa hesabıdır.

5.3. Fransız Sistemi ve Toplayıcı Sistem

Bu sistemin esası arzu edildiği kadar yardımcı defter ve günlük defter kullanılabilmesidir (Selek, 1990). Sistem işleyişi açılış envanteri ve belgeler çok fazla sayıda günlük deftere aktarılması, icmaller aracılığıyla genel yevmiye defterlerine, sonrasında defteri kebire, defteri kebirden çıkartılan mizan sonuçları da envanter bilanço defterlerine aktarılması aracılığıyla sağlanır. Toplayıcı sistemde ise benzer şekilde ispat edici belgeler ve yardımcı defterlerdeki bilgiler günlük defterlere aktarılmaktadır ve bu defterler adına düzenlenmiş defteri kebirden aktarılmaktadır. Bunu takiben yardımcı defteri kebirden çıkartılan mizan kayıtlarıyla günlük defterlerden elde edilen bilgiler genel yevmiye defterine, genel defteri kebire ve oradan da genel mizana aktarılmıştır. Genel mizanın sonuçları ise envanter defterine aktarılır (Yalçın, 2014: 27).

5.4. İngiliz Sistemi

Fransız sistemle benzer yönü çok yevmiyeli yani günlüklü olmasıdır. Bunun yanında tek farkı da genel günlük defterin kullanımı ve son aşamada kayıtların büyük deftere oradan da envantere kaydedilmesidir (Toroslu, 2012).

İngiliz muhasebe sistemi, tek düzen hesap planına sahip olmadan gerektiği kadar esnek olan, karşılaştırılabilir özelliğine sahip olan mali raporlar ortaya koyabilen bir muhasebe sistemine sahiptir (Elitaş, Yıldız ve Üç, 2011).

5.5. Amerikan Sistemi

Muhasebe işlemlerindeki iş yükünü azaltmak ve pratik olmak gerekçesiyle geliştirilen ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla yevmiye defterine aktarılırken aynı zamanda bu hesapların da defter-i kebirden aktarılmasına imkân veren bir sistemdir. Bu sistem 2 farklı şekilde gerçekleştirilebilir. İlkinde defter-i kebirden borç-alacak kolunu yan yana iken diğerinde borç yevmiye defterinin soluna alacak ise sağına yazılır. İşlemlerin sıralaması ise şu şekildedir: Belgelerin büyük deftere aktarılması, sonrasında bu bilgilerin mizana aktarılıp sonuçların envantere kaydedilmesiyle sonlanan bir işlemdir. (Yazan, 2018; Hiççaşmaz, 1970)

5.6. Kareleştirilmiş Mizan

Mizan tablosundaki “Dikey toplamları yardımcı yevmiye toplamlarını, yatay toplamları ise aynı zamanda mizanında düzenlenmesini sağlayan defteri kebirin borç ve alacak toplamlarını” verir (Akt: Yalçın ve Susmuş, 2020: 21). Sistemde yardımcı yevmiyeler dikey olarak tablonun başlangıcında onun yanında sonuç hesapları ve bilanço hesapları bulunmaktadır. Bu sistem kareleştirilmiş mizan dışında yevmiyeli mizan olarak da literatürde geçebilir (Hiçşaşmaz, 1970: 156).

5.7. Kasa Muhasebesi

Özellikle küçük ölçekli işletmelerde kullanılan bu basit özellikli sistemde kasa günlük defteri bulunur. Kasa günlük defterindeki bilgiler genel günlük deftere ve genel defteri kebirde de kaydedilebilmesi mümkündür (Hiçşaşmaz, 1970: 160).

5.8. Kasa Gelir-Gider Sistemi

Bu sistem ana günlük kasa günlüğü olduğundan dolayı tüm işlemler kayıt edilerek işlemler yapılır. Peşin işlemlerde iki kolon açılırken peşin olmayan işlemlerde kasa hesabı borçlanmışsa bu işlem deftere gelir olarak bir defa kaydedilir. İlk olarak bilgiler kasa gelir-gider günlük defterine fişler ve müsvedde defterleri aracılığıyla kaydedilir. Yukarıda belirtildiği gibi peşin olan ve olmayan işlemler ayrı şekilde kaydedilmektedir. Daha sonra yevmiye defterindeki bilgiler yardımcı defterli defteri kebirde kaydedilir. Buradaki bilgiler ise envanter defterine kaydedilir (Selek, 1990: 83-84).

5.9. Türk Sistemi

Bu sistem Alman Sistemine benzer şekilde mahsup ve kasa yevmiyesi tutulmasının dışında farklı özellikleri de bulunmaktadır. Bu fark Türk Sisteminde genel yevmiye defterinin bulunmasıdır. Sistem işleyişi de; Açılış Envanter Defterindeki bilgiler Kasa Yevmiye Defterine kaydedilir. Bu defterdeki bilgiler icmaller aracılığıyla Mahsup Yevmiye defterine kaydedilir. Buradaki bilgiler Defteri Kebire ve son olarak da Envanter ve Bilanço Defterine son kayıtlar yapılır (Toroslu, 2012: 63). Daha sonra ters kayıt yapılarak hesaplar kapatılır. Türk muhasebe sistemi kasa hesabı üzerine kurulu bir sistemdir. Bu sebeptendir ki bütün mal alış ve satışları kasaya girer.

6. SONUÇ

Bu çalışmada muhasebenin tarihsel gelişimi içerisinde muhasebe defter sistemleri ve muhasebe okulları ele alınırken zaman içerisinde ortaya çıkan her bir muhasebe işleminin zamanın koşullarını da dikkate alarak, muhasebe ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş ve bu gelişimin tüme varımsal bir şekilde olduğu ortaya çıkan genel bir kanı olmuştur. Eski dönemlerde muhasebe demek defter tutmak demekken tarihsel gelişimi içerisinde önce farklı hesaplar oluşmuş daha sonra ise bu farklı hesaplara uygun defter sistemi geliştirilmiştir. Bu gelişmeleri takiben Muhasebenin Babası lakaplı İtalyan din adamı ve matematikçi Luca Pacioli yazdığı “Suma De Aritmetica, Geometria, Proportion e Proportionalita” isimli eseri ve çift taraflı (Muvazeneli/dengeli) kayıt sistemini geliştirmesi ile muhasebede bir dönüm noktası olmuştur.

Özellikle çift taraflı kayıt yöntemi, İtalya'da 13. yüzyıldan itibaren kullanılmıştır. İtalyan Hristiyan matematikçi Luca Pacioli'nin 1494 yılında yayınlanan "Summa Arithmetica" adlı eseri, çift taraflı kayıt yönteminin temellerini açıklamıştır. Bu eser, çift taraflı kayıt yöntemi hakkında detaylı bir çalışma olarak kabul edilmektedir. Çift taraflı kayıt yöntemi, işlemlerin alacak ve borç şeklinde kaydedildiği ve kaydedilen bu kayıtların muhasebe defterinde bir denge halinde tutulduğu sistemdir. Bu yöntemle, finansal işlemlerin daha sistematik ve doğru bir şekilde kaydedilmesini sağlanmıştır. Luca Pacioli'nin çalışmaları, muhasebe teorisi ve uygulaması üzerinde derin bir etki yaratmıştır. Günümüzde hala kullanılmakta olan temel muhasebe prensipleri ve çift taraflı kayıt yöntemi, Pacioli'nin eseriyle birlikte daha da yaygınlaşmış ve gelişmiştir.

Sanayi devrimi ve Çift taraflı kayıt sisteminin gelişimi ve 19.yy zamanında yaşanan bazı gelişmeler neticesinde bazı muhasebe okulları kurulmuştur. Bu okulların önde gelenleri; Fransız, İtalyan, Alman ve İngiliz - Amerikan muhasebe okulları olduğundan bahsedilerek çalışmanın son kısmında muhasebe teorisinde defter sistemlerinin gelişimi açıklanarak günümüze kadar kullanılmış olan ve "Merkeziyetçi Sistemler" olarak adlandırılan 9 adet defter sistemi incelenmiştir. Bu sistemlerin İtalyan Sistemi, Alman Sistemi ve Kasa Mahsup Sistemi, Fransız Sistemi ve Toplayıcı Sistem, İngiliz Sistemi, Amerikan Sistemi, Kareleştirilmiş Mizan, Kasa Muhasebesi, Kasa Gelir-Gider Sistemi ve Türk sistemi olduğu ve bu sistemlerin işleyişi hakkında bilgiler sunulmuştur. Muhasebe gelişim tarihi içerisinde; o günkü mali koşullar neticesinde bir değişim göstermiş ve bu değişim muhasebeye yüklenen görevler için de zaman içerisinde bir değişim yaşandığını göstermiş ve günümüzdeki muhasebe anlayışı ve defter sistemleri bu gelişmeler neticesinde şekillenmiştir.

Çalışma muhasebe tarihine ilişkin literatürde, farklı muhasebe unsurlarını irdelediğinden özgür bir çalışmadır. Bu alanda tarihsel gelişimi gösteren az sayıda çalışma bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu yönüyle muhasebeye katkı sunacağı umut edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açma, T. (2011). *Muhasebe okulları ve uluslararası muhasebe literatürünün gelişimine katkıları: tarihsel perspektiften. Muhasebe ve Denetime Bakış* (35), 117-136.
- Akt: Açma, A. T. (2011). *Muhasebe okulları ve uluslararası muhasebe literatürünün gelişimine katkıları: tarihsel perspektiften. Muhasebe ve Denetime Bakış* (35), 117-136.
- Altuğ, O. (1999). *Muhasebe ve hukuk ilişkileri*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Can, A. V. (2007). *Luca Pacioli "muhasebenin babası" mıdır? Akademik Bakış Dergisi* (12), 1-15.
- Can, P. A. (2007). *Luca Pacioli "muhasebenin babası" mıdır? Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* (12), 2.
- Costa, M., & Torrecchia, P. (2008). *Value and accounting between history and theory: the italian case*. <http://www.cardiff.ac.uk/carbs/conferences/abfh2008/costa.pdf>. (Erişim Tarihi: 10.05.2010).
- Elitaş, C. (2014). *Muhasebenin kuramsal temelleri*. Yalova: Yayınlanmamış Ders Notları.
- Elitaş, C., Yıldız, F., & Üç, M. (2011). *Muhasebe biliminin çevresi: anglo sakson ve kıta avrupa karşılaştırması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 1 - 18.
- Ergi, Ş. (2019). *Büyük ve orta boy işletmeler için finansal raporlama standardı (bobi frs): muhasebe uygulayıcılarına yönelik bir araştırma*. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Esquerre, P. J. (1978). *The applied theory of accounts*. Arno Press Inc.

- Evans, L. (2005). *Editorial: accounting history in the german language arena*. *Accounting, business and financial history*, 15(3), 229-233
- Ferman, C. (1984). *Yeniden değerlendirilmenin teorik esasları*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansı, (29), 51-68.
- Gökgöz, A. (2011). *Tarihsel perspektifte muhasebenin doğuşunu ve gelişimini etkileyen faktörler*. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 167-177.
- Güvemli, O. (2000). *Türk devletleri muhasebe tarihi (Tanzimat'tan Cumhuriyet'e)*. İstanbul: İstanbul YMMO Yayınları.
- Güvemli, O. (2007). *Mali tablolar evrimi*. İstanbul: Avcıol Yayınları.
- Güvemli, P. D. (1998). *Türk devletleri muhasebe tarihi, Osmanlı imparatorluğu tanzimata kadar*. İstanbul: İstanbul YMM Odası Yayını.
- Hiçşaşmaz, M. (1970). *Tarihsel gelişim içerisinde muhasebenin teorisi ve teknik yapısı*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Karaaslan, E. (2004). *Ülkemizde devlet muhasebesinin serüveni*. <http://kamumuhasebesi.org/bolum/makale/dosya/20.pdf>. (Erişim Tarihi: 10.05.2011).
- Kaya, D. N. (2021). *Muhasebe tarihi*. Ankara: İksad Publishing House.
- Kula, E. (2018). *Muhasebede değer kavramı: Türkiye bağlamında bir inceleme*. Muğla. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Mattessich, R. (2003). *Accounting research and researchers of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century: an international survey of authors, ideas and publications*. *Accounting, Business & Financial History*, 13(2), 125-170.
- Mattessich, R. (2008). *Two hundred years of accounting research*. London and New York. : Routledge Taylor&Francis Group.
- Ovunda, A. S.(2015). *Luca Pacioli's Double-Entry System of Accounting: A Critique*. *Research Journal of Finance and Accounting*,6(18), 132-139.
- Revsine, L. (1973). *Peplacement cost accounting*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Richard, J. (2005). *Fair value: Towards a third stage of the French accounting capitalism?*. http://www.dauphine.fr/cereg/chaire_rech/cereg200509.pdf. (Erişim Tarihi: 10.06.2011).
- Selek, S. (1990). *Muhasebenin temel verileri*. İzmir: Kaçkar Ofset.
- Tek, I., ve Öztürk, E. (2023). *Muhasebenin tarihsel gelişimi: Türkiye finansal raporlama standartlarının fayda düzeyinin değerlendirilmesi*. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 101-121.
- Toroslu, M. V. (2012). *Muhasebe teorisi*. Ankara: Adalet Yayınları.
- Tosun, E. (2017). *Muhasebede ticari kayıt yöntemleri*. Eastern Mediterranean University Yayınlanmış Ders Notları
- Yalçın, Z. (2014). *Uluslararası muhasebe sistemlerindeki çakışma ve ayrışmalar ışığında amaca yönelik muhasebe organizasyonu önerisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Yalçın, Z. T. (2020). *Tms/Tfrs standartlarının oluşmasında etkili olan muhasebe unsurlarının tarihsel gelişimi ve bazı standartların uygulanmasına yönelik çözümler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yazan, Ö. (2018). *Birleşik defter sistemi olarak defter-i kebiri yevmiye ve Türk muhasebe eğitimindeki yeri*. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 378.
- Zan, L. (1994). *Toward a history of accounting histories: perspectives from the Italian tradition*. *The European Accounting Review*, (3)2, 225-307.

* * * * *

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Çalışma etik kurul onayına tabi bir çalışma değildir.

Katkı Oranı: Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.



BİZANS SANATINDA SON AKŞAM YEMEĞİ SAHNESİ: KAPADOKYA BÖLGESİ'NDE BULUNAN İKİ ATİPİK ÖRNEK*

THE LAST SUPPER SCENE IN BYZANTINE ART: TWO ATYPICAL EXAMPLES FROM THE CAPPADOCIA REGION

 Merve KALAFAT YILMAZ¹

¹ Arş. Gör., Giresun Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi, merve.kalafatyilmaz@istanbul.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
30.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
18.06.2024

ÖZET

Kanonik İnciller; Matta (26:17-29), Markos (14:12-26), Luka (22:7-38) ve Yuhanna (13:1-35) İncilleri İsa'nın passio sahnelerinden biri olan Son Akşam Yemeği'nin ikonografik kaynaklarıdır. Bizans sanatında Son Akşam Yemeği sahnesi İsa'nın ekmek ve şarabı kutsayarak on iki havariye sunduğu litürjik yemek temasını gösteren tasvirlerdir. 6. yüzyıl öncesine tarihlendirilen erken örnekler ökaristiyi sembolize eden sahnelerin ötesine geçmemektedir. Bu nedenle Son Akşam Yemeği sahnesinin ikonografik değişim ve gelişimini 6.-14. yüzyıllar arasındaki örnekler üzerinden incelemek mümkündür. Bu yüzyıllarda mozaik, fresko, ikona, el yazması ve küçük el sanatları gibi farklı türden pek çok örnek bulunmaktadır. Tüm bu geniş çerçevedeki örnekler incelendiğinde, Kapadokya Bölgesi'nde yer alan Kokar Kilise ve Yılanlı Kilise'deki Son Akşam Yemeği sahnesini tasvir eden iki fresko örneğin diğer sahnelerden ikonografik olarak ayrıldığı açıkça görülmektedir. Günümüze fragmanlar halinde ulaşabilmiş bu iki fresko, Son Akşam Yemeği'ni tasvir eden nadir örneklerdir. Söz konusu iki kilisede yer alan sahneler, Bizans sanatında şeytan figürü betimi olan ve benzerine rastlanmayan iki önemli sahneyi içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bizans Sanatı, Son Akşam Yemeği, Kapadokya, İkonografi.

ABSTRACT

The canonical Gospels -Matthew (26:17-29), Mark (14:12-26), Luke (22:7-38), and John (13:1-35)- are the iconographic sources of the Last Supper, one of the passion scenes of Jesus. The Last Supper in Byzantine art depicts the liturgical meal theme where Jesus blesses bread and wine and offers them to the twelve apostles. Early examples dating back to the 6th century do not extend beyond scenes symbolizing the Eucharist. Consequently, the iconographic evolution and development of the Last Supper scene can be examined through examples from the 6th to the 14th centuries. During these centuries, numerous examples can be found in various forms, such as mosaics, frescoes, icons, manuscripts, and small handicrafts. When all these examples are examined within this broad context, it is evident that the two frescoes depicting the Last Supper in Kokar Church and Yılanlı Church in Cappadocia are iconographically distinct from other scenes. These two frescoes, which have survived in fragments to the present day, are rare examples of the Last Supper depiction. The scenes in these two churches contain significant portrayals of the devil figure, unparalleled in Byzantine art.

Keywords: Byzantine Art, The Last Supper, Cappadocia, Iconography.

* Bu makale, 2017 yılında, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat Tarihi Yüksek Lisans Programı kapsamında, Doç. Dr. Özgü ÇÖMEZOĞLU UZBEK danışmanlığında yapılan, "Kapadokya Bölgesi Bizans Dönemi Kiliselerinde Son Akşam Yemeği Konulu Duvar Resimleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Son Akşam Yemeği, İsa'nın çarmıha gerilmeden hemen önce on iki havarisi ile birlikte yediği son yemektir. Yemek sırasında, İsa'nın çarmıha gerilmesinin sebebi olan ihanet ve bu ihaneti gerçekleştirecek olan havari anlatılmaktadır. Kanonik İnciller¹'de olayın nasıl gerçekleştiği detaylı bir şekilde aktarılmaktadır. İhanet edecek olan havarinin açıklanmasından sonra, İsa'nın ekme ve şarabı kutsayarak havarilerine sunması Hristiyanlığın temel dini törenlerinden biri haline gelmiştir. İsa'nın Son Akşam Yemeği'nde yaptıklarının anısına bir tekrar niteliği taşıyan bu ayin, Bizans'ta "Liturji" (Λειτουργία) ya da "İlahi Liturji" (η Θεία Λειτουργία) olarak adlandırılmaktadır² (Acara, 1998: 188). Son Akşam Yemeği'nin dini bir litürjik yemek olarak ilk kez anlatımı, Paulos'un Korintliler'e yazmış olduğu ilk mektupta (1. Korintliler 10-11) görülmektedir. Bizans sanatında 6. yüzyıldan itibaren betimlenen Son Akşam Yemeği sahnelerinde, İsa'nın havarilerine ekme ve şarabı kutsayarak sunduğu litürjik yemek teması işlenmektedir.

Bu çalışmada önce sahnenin ikonografisine kaynaklık eden Kanonik İnciller'deki Son Akşam Yemeği sahnesine ait anlatımlar detaylı olarak incelenmiştir. Son Akşam Yemeği sahnesinin betimlenmesinde ön plana çıkan ikonografik özelliklere referans olan anlatımlar üzerinde durulmuştur. Erken, Orta ve Geç Bizans dönemini kapsayacak şekilde pek çok duvar resmi, mozaik, el yazması, ikona ve küçük el sanatları eserleri taranmıştır. Yapılan araştırmanın ardından, Son Akşam Yemeği sahnesinin yüzyıllar içerisinde göstermiş olduğu gelişim ve değişim, seçilen örnekler üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır.

Kapadokya Bölgesi Bizans dönemi kiliselerinde yapılan kaynak ve arazi araştırmaları sonucunda, yirmi üç kilisede günümüze ulaşabilmiş Son Akşam Yemeği sahnesi tespit edilmiştir. Tespit edilen sahneler arasında, İhlara Vadisi'nde yer alan Kokar Kilise ve Yılanlı Kilise'deki Son Akşam Yemeği sahnelerinin, diğer sahnelerden ikonografik olarak ayrıldığı belirlenmiştir. Çalışmada verilen temel bilgilerin ardından, bu iki atipik sahnenin ikonografisinin incelenerek Bizans sanatı içindeki önemini vurgulamak amaçlanmaktadır.

2. SON AKŞAM YEMEĞİ SAHNESİNİN İKONOĞRAFİK KAYNAKLARI

Son Akşam Yemeği sahnesinin ikonografik kaynağını Konik İnciller; Matta (26:17-29), Markos (14:12-26), Luka (22:7-38), Yuhanna (13:1-35) İncilleri oluşturmaktadır. İsa'nın passio/çile sahnelerinden biri olan Son Akşam Yemeği sahnesi, Sinoptik İncillerde hemen hemen benzer ifadelerle anlatılmaktadır. İsa'nın çarmıha gerilmeden önce havarileri ile birlikte yediği son yemek, Sinoptik İnciller'deki anlatıma göre Fısıh ya da Hamursuz Bayramı³'nin birinci günü gerçekleşmiştir (Matta, 26:17; Markos, 14:12; Luka, 22:7). Luka İncili'ndeki anlatıma göre, İsa yemeği hazırlaması için havarileri Petrus ve Yuhanna'yı göndermiştir (Luka, 22:12). Markos İncili'nde, yemeği hangi havarilerin hazırladığı anlatılmamakla birlikte İsa'nın iki havariyi yemek hazırlamak üzere gönderdiği aktarılmaktadır (Markos, 14:13). Matta ve Yuhanna İncilleri'nde ise yemeği kimin hazırladığından bahsedilmemektedir. Yemeğin nerede geçtiğine dair betimlemeleri Markos ve Luka İncilleri'nde görmekteyiz. Markos İncili'nde, "hazırlanmış yukarı

¹ Kanonik İnciller kilise tarafından kabul görmüş dört İncil olan Matta, Markos, Luka ve Yuhanna İncilleri'dir. Ayrıca Matta, Markos ve Luka metinlerinin benzerlikleri dolayısıyla Sinoptik İnciller olarak adlandırılmaktadır. Yuhanna İncili İsa'nın söylediklerini anlatması ve simgesel anlatım biçimi yönüyle diğer Kanonik İnciller'den ayrılmaktadır.

² Bizans'ta "Liturji" ya da "İlahi Litürji" olarak adlandırılan Ökaristi, Hristiyan litürjisinin ana ayinidir.

³ Yahudilerin Mısır firavununun zulmünden kurtulmaları anısına her ilk baharda kutladıkları bayramdır. Eski Ahit, Çıkış 12:29-51'da geçmektedir.

*katta büyük bir oda*⁴” ifadesi yer alırken; Luka İncili'nde “*döşenmiş yukarı katta büyük bir oda*” şeklinde benzer bir ifade kullanılmıştır (Markos, 14:15, Luka 22:12). Matta ve Yuhanna İncilleri'nde ise yemeğin yerine dair bilgi bulunmaktadır. Yemeğin akşam vakti hazırlandığı bilgisini Matta ve Markos İncilleri'nden öğrenmekteyiz (Matta, 26:20; Markos, 14:17). Kanonik İnciller arasında Son Akşam Yemeği'nin yeri, zamanı ve hazırlık aşaması konusunda en detaylı betimleme Luka İncili'nde yer almaktadır (Luka, 22:7-13). Yemeğin hazırlık aşamasının aktarımından sonra, Son Akşam Yemeği sahnesinin ikonografisini belirleyen ana tema aktarılmaktadır. İsa akşam olduğunda havarileri ile birlikte hazırlanan yemeğe oturmuştur. Yemekte, havarilerinden birinin onu ele vereceğini söylemiştir. Matta, Markos ve Yuhanna İncilleri'nde, İsa'nın havarilerinden birinin kendisini ele verecek olması hemen hemen aynı ifadelerle anlatılmaktadır (Matta, 26:21; Markos, 14:18; Yuhanna, 13:21). Luka İncili'nde ise; İsa'nın kendisini ele verecek olan havariyi biliyor olmasından söz edilmemektedir. Matta ve Markos İncilleri'nde İsa'nın havarilerinden birinin onu ele vereceğini söylemesi üzerine tüm havarilerin üzüntü içerisinde İsa'ya, “ben miyim?”, diye sordukları aktarılmaktadır (Matta, 26:22; Markos, 14:19). Luka İncili'nde farklı olarak her bir havarinin kendi aralarında ihanet edecek olanın kim olduğunu soruşturmaya başladıkları geçmektedir (Luka, 22:23). Yuhanna İncili'nde ise bu olay farklı anlatılmaktadır. Petrus, İsa'ya ihanet edecek olanın kim olduğunu o sırada İsa'nın göğsüne yaslanmış olan havariden⁵ sormasını istemektedir (Yuhanna, 12:24-25). İsa, Sinoptik İnciller'de benzer ifadelerle kendisini ele verecek olan havariyi açıklamaktadır: “*Beni ele verecek olan benim ile elini sahana bandırandır.*” (Matta, 26:23); “*Benimle sahana banan Onikilerden biri.*” (Markos, 14:20); “*Fakat işte, beni ele verenin eli benimle beraber sofradadır.*” (Luka, 22:21), şeklinde aktarılmaktadır. Yuhanna İncili'nde ise Sinoptik İnciller'den farklı olarak ihanet edecek olan havarinin ismi, İskariyotlu Simun'un oğlu Yahuda olarak net bir biçimde geçmektedir (Yuhanna, 13:26). İsa ihanet edecek olan havariyi açıkladıktan sonra ekmek ve şarabı kutsayarak havarilerine sunmaktadır. İşte Son Akşam Yemeği'nde gerçekleşen bu sunuş, ekmek ve şarabın İsa'nın bedeni ve kanı olarak kutsandığı dini bir ritüel haline gelmiştir. Bu ritüel, İsa'nın Son Akşam Yemeği'nde yapmış olduklarının anısına tekrar niteliği taşıyan Ökaristi (εὐχαριστία) ayinidir (Taft, 1991: 737-38).

Oniki havari⁶ Sinoptik İnciller'de geçtiği üzere sırasıyla; Simun Petrus, Andreas, Zebedi'nin oğlu Yakub, Yuhanna, Filipus, Bartolomeus, Thomas, Matta, Alfeus'un oğlu Yakub, Taddeus ya da Yakub'un oğlu Yahuda, Gayyur Simun ve Yahuda İskariot'dur (Matta, 10:2-4, Markos, 3:14-19, Luka, 6:1-16). Ayrıca havarilerin isimlerinin dışında pek çok kez Kanonik İnciller'de, “Onikiler” (δώδεκα), öğrenci anlamına gelen “Şakirtler” (μαθηταὶ) ve Yahuda İskariot'un ihanetinden sonra “Onbirler” (ένδεκα) olarak geçtiği görülmektedir (Ulutürk, 2005:42). Simun Petrus, İsa'ya ilk inanan havari olması dolayısıyla her zaman ilk sırada yer almaktadır. Andreas, Petrus'un kardeşidir ve İsa onları ağ atarken görüp ardından gelmelerini istemiştir. Petrus ve Andreas ağlarını bırakarak İsa'nın peşinden gitmişlerdir. İsa, Yakub ve Yuhanna'yı babaları ile birlikte bir kayıkta ağlarını onarıırken görmüştür. Onlara da kendisini takip etmelerini söylemiştir. Yakub ve

⁴ Grekçe “ἀνάγειον” / “yukarı kat”ın kime ait olduğu bilinmemektedir. Yemeğin gerçekleştiği üst katın Markos'un annesinin ya da Barnaba'nın kız kardeşinin evi olabileceği düşünülmektedir.

⁵ Son Akşam Yemeği yendiği sırada İsa'nın göğsüne başını yaslamış olan havari Yuhanna'dır. Yuhanna İncili 21:20'de ayrıca bahsedilmektedir.

⁶ “Havari”, sözlük anlamı beyaz olmak, iyice beyazlatmak manasındaki Arapça “haver” kökünden türetilmiştir. Türkçe'de “havari” kelimesi dost, arkadaş, taraftar, seçilmiş, kendisini bir davaya adayan, bir kimseye yardım eden anlamlarına gelmektedir. Grekçe “ἀπόστολος”, apo ve stello kelimelerinin birleşiminden oluşan “apostello” yani birini bir amaç için başka bir yere göndermek anlamına gelmektedir.

Yuhanna da babalarını ve onardıkları ağlarını bırakıp İsa'yı takip etmişlerdir (Matta, 4:17-22). Yuhanna dört İncil yazarından biridir. İsa Filipus ile Beytsayda'da karşılaştıklarında, Filipus onun Nasıralı İsa olduğunu anlayıp ardından gitmiştir (Yuhanna, 1:43-51). Bartolomeus hakkında detaylı bir bilgi bulunmamaktadır. Thomas, "Kuşkucu Thomas" olarak bilinmektedir. İsa'nın dirildiğini söyleyen havarilere inanmadığı ve İsa'nın elindeki çivi deliğine parmağını koymadan ve böğrüne elini bastırmadan inanmayacağını söylediği için kuşkucu olarak anılmaktadır (Yuhanna, 20:24-29). İsa, Matta'yı Kefernahum'da Romalılar'ın emrinde gümrük memuru olarak çalışırken görmüştür. Ardınca gelmesini istediğinde hemen işini bırakıp İsa ile birlikte gitmiştir (Matta, 9:9; Markos, 2:14; Luka, 5:27). Matta da Yuhanna gibi dört İncil yazarlarından biridir. Alfeus'un oğlu Yakub ile ilgili boyu kısa olduğu için "Küçük Yakup" olarak da adlandırıldığı dışında detaylı bir bilgi bulunmamaktadır (Markos, 15:40). Taddeus ve Gayyur Simun ile ilgili de havari olmaları dışında çok fazla detaya rastlanmamaktadır. Havarilerin sonuncusu olan Yahuda İskariyot, İsa'yı otuz gümüş karşılığında ele vermiştir. İsa'yı yakalayan Yahudiler onu Vali Pilatus'a teslim etmişlerdir. Yahuda yaptıkları yüzünden pişman olup kendini asmıştır (Matta, 26:14-16; 27:1-5). Sonrasında Yahuda'nın yerine havari olarak Mattias seçilmiştir. Kanonik İnciller'de Petrus, Zebedinin oğlu Yakub ve Yuhanna havariler arasında en çok öne çıkan isimlerdir. Petrus, İsa'ya ilk inanan havari olması ve İsa'nın göğe çıkışından sonra havarilerin başına geçmesi dolayısıyla havariler arasında en önemlisidir (Cilalı, 1997: 514).

3. BİZANS SANATINDA SON AKŞAM YEMEĞİ SAHNESİ GELİŞİMİ

Erken Hristiyan sanatında Son Akşam Yemeği sahnesine rastlanmamaktadır. Bunun yerine daha çok ökaristiye sembolize eden ekmek ve balık betimleri, kana düğünü ve balıkların çoğaltılması gibi sahneler kullanılmıştır (Schiller, 1971: 27). Bizans sanatında en eski Son Akşam Yemeği sahnesi betimi, Eduard Dobbert'e göre; (1981: 183) Milano Katedrali hazinesinde yer alan 5. yüzyıla tarihlendirilen bir diptiktir (Görsel 1.). Bu diptikte henüz tam bir Son Akşam Yemeği sahnesi betimi görülmemekle birlikte, dört kişinin yarım daire şeklinde bir masa etrafında oturduğu bir yemek sahnesi tasvir edilmiştir. (Vroom, 2007: 193). Figürlerin kim olduğu ile ilgili ikonografik bir çözümleme yapmak mümkün değildir. Sahnede dikkat çekici özelliklerden biri figürlerin sedirin ön kısmında yer alan hilal biçimindeki mindere yaslanarak oturmalarıdır. Sahnedeki *stibadium*⁷ adı verilen yarım daire şeklindeki sedir ve figürlerin uzanarak betimlenmesi Roma geleneğinden gelmektedir. Masanın üzerinde çapraz çentikli ekmekler, ortada geniş bir kâse içerisinde büyük bir balık⁸ bulunmaktadır. Ayrıca figürlerden biri elinde kadeh ile betimlenmiştir.

⁷ Stibadium, Roma'da kullanılan bir sofraya ve oturma düzenidir. Roma'da yaygın olarak "triclinium" kullanılırken 4. yüzyıldan sonra yerini stibadium almıştır. Stibadium düzeninde "sigma" (Greek alfabesindeki "C" harfi) şeklinde bir sedir ve masa kullanılmaktadır.

⁸ Grekçe, "ΙΧΘΥΣ" ya da "ΙΧΘΥC", balık demektir. Bu kelime "Ἰησοῦς Χριστός, Θεοῦ Υἱός, Σωτήρ", "Mesih, İsa, Tanrının Oğlu, Kurtarıcı" anlamına gelen İsa'nın sıfatlarının baş harflerinden oluşan bir kelimedir. Bu nedenle İsa'yı sembolize etmektedir.

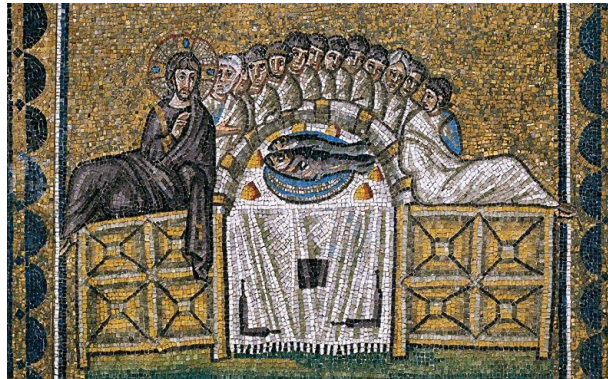
Görsel 1. Milano, Tesoro del Duomo, Milano diptiği, fildişi, 5. yy. Son Akşam Yemeği Sahnesi.



Kaynak: Vroom, 2007: 208.

6. yüzyıla tarihlendirilen Saint Apollinare Nuovo Kilisesi (Görsel 2.)'nde yer alan mozaik ve Codex Purpureus Rossanensis (Görsel 3.) el yazmasında yer alan iki erken Son Akşam Yemeği sahnesi örneğinde, İsa'nın on iki havari ile birlikte resmedildiği tam bir betim görmek mümkündür. Her iki örnekte de *stibadium* düzeninde oturan İsa ve on iki havari resmedilmiştir. Roma geleneğinden gelen uzanarak yemek yeme betimi devam etmektedir. Saint Apollinare Nuovo'da yer alan mozaikte, İsa'yı kafasındaki haçlı halesi ile ayırt etmek oldukça kolaydır. Codex Purpureus Rossanensis el yazmasında yer alan Son Akşam Yemeği sahnesinde yine İsa başında halesi ile ayırt edilmektedir. İki betimlemede de İsa sahnenin soluna yerleştirilmiştir. Codex Purpureus Rossanensis'te, Saint Apollinare Nuovo'daki Son Akşam Yemeği sahnesine göre daha fazla ayırt edici özellik görülmektedir. İsa'nın hemen yanında betimlenen yaşlı ve sakallı figür Yuhanna'dır (Schiller, 1971: 31). Henüz İsa'nın göğsüne yaslanmış bir biçimde betimlenirse de İsa'ya dönük olarak resmedilmiştir. İsa'nın tam karşısında sedire uzanmış figür ise Petrus'tur. Petrus havarilerin lideri olması dolayısıyla sahneye İsa'nın tam karşısına gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Sahnede ayrıca Yahuda da betimlenmiştir. Masanın ortasında yer alan ayaklı bir kâsenin içerisine elini uzatırken resmedilmiştir. Antik tipolojideki uzanarak yemek yeme geleneğinin devamlılığı bu üç örnekte çok net bir biçimde görülmekle birlikte 9-10. yüzyıllarda az da olsa devam etmiş ve sonrasında terk edilmiştir (Schiller, 1971: 32). Ayrıca erken Son Akşam Yemeği sahnesi örneklerde betimlenen masa ve yemek oldukça sadedir. Genellikle masanın ortasında yalnızca büyük bir kâse ve etrafında ekmekler bulunurken, kâsenin içinde balık dışında başka bir besin ya da sofrada başka materyale rastlanmamaktadır.

Görsel 2. Ravenna, Saint Apollinare Nuovo, mozaik, 6.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: <https://giovannigardini.it/2015/10/21/appunti-sulla-raffigurazione-dellultima-cena-nella-basilica-di-santapollinare-nuovo/>

Görsel 3. Rossano, Codex Purpureus Rossonensis, fol.3r, minyatür, 6. yy., Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: <https://www.codexrossanensis.it/en/tables/>

9. ve 10. yüzyıllara ait Son Akşam Yemeği sahnesi betimlerinde Yahuda'nın havarilerin sonuncusu olarak masanın sağına yerleştirilmesi devam etmekle birlikte bazı sahnelerde abartılı bir biçimde sahnenin ön planına yerleştirildiği görülmektedir. Vatikan'da bulunan ve 9. yüzyıla tarihlendirilen BAV MS lat.9071 (Görsel 4.)'nolu el yazması buna en iyi örneklerden biridir. El yazması Roma Pallara, San Bastionello Kilisesi'nde yer alan bir freskonun kopyasıdır (Dobbert, 1981: 142). Yahuda arkaya doğru yaslanarak kâseden aldığı lokmayı ağzına götürür biçimde sahnenin önüne yerleştirilmiştir. Havarilerin dik bir biçimde *sigma* şeklindeki masa etrafında oturdukları görülmektedir. Bu el yazmasında antik gelenekten gelen uzanarak yemek yeme tasvirinin bırakıldığı görülmektedir. İsa'yı haçlı halesinden ve sofradaki yemeği kutsarken betimlenmesinden ayırt etmek mümkündür. Yahuda dışındaki diğer havarilerin kim olduğunu tanımlamak pek mümkün değildir. Ayrıca Son Akşam Yemeği sahnesine 9. yüzyıldan itibaren mimari öğelerin ve candelabrum adı verilen ayaklı kandilin yerleştirildiği görülmektedir. Sahnede kandilin kullanılıyor olması yemeğin akşam gerçekleştiğine dair bir göndermedir (Schiller, 1971: 32).

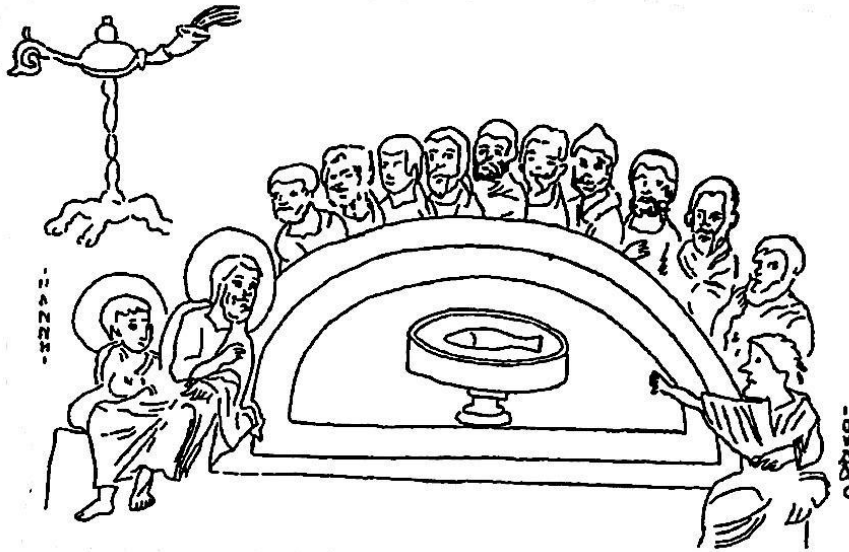
Görsel 4. Vatikan, BAV MS lat. 9071, fol. 237, 9.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Millet, 1960: 291

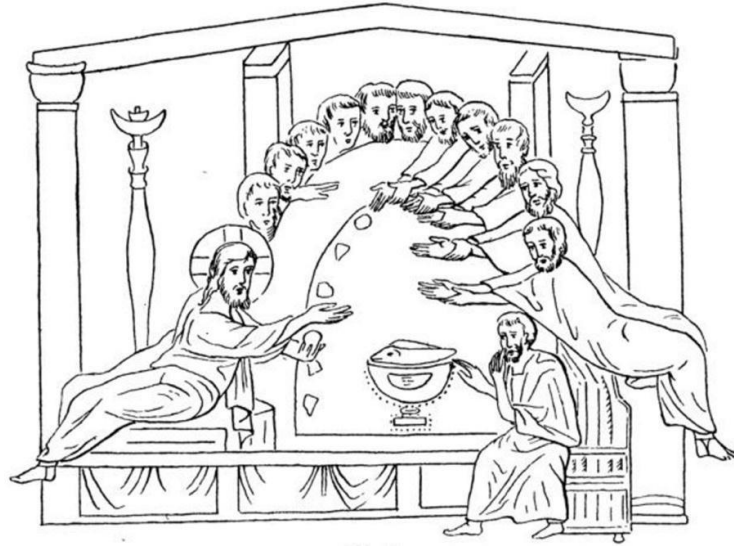
9. yüzyıla tarihlendirilen Moskova'da bulunan Hist. Mus. MS. D.129'nolu Cludov Psalterionu (Görsel 5.)'nda, Yahuda'nın havarilerin sonuncusu olarak sahnenin sağına yerleştirildiği görülmektedir. Yahuda masada bulunan kâseye elini uzatır biçimde tasvir edilmiştir. Tıpkı BAV MS lat. 9071'nolu elyazmasında olduğu gibi figürlerin antik tipolojideki uzanarak yemek yeme betimini bıraktığı görülmektedir. Bununla birlikte *sigma* şeklindeki masanın kullanımı hala devam etmektedir. Sahnede yine bir *candelabrum* betimine yer verilmiştir. Sahnenin solunda iki haleli figür bulunmaktadır. Elini takdis yaparken sakallı bir biçimde betimlenen figür İsa'dır. İsa'nın yanında oturan havari ise Yuhanna'dır. Yuhanna İncili'ndeki anlatıma göre (Yuhanna, 21:20); Son Akşam Yemeği'nde İsa'nın göğsüne yaslanarak İsa'yı ele verecek olan kişiyi soran havari Yuhanna'nın kendisidir. 9. ve 10. yüzyıllarda Yuhanna tam olarak İsa'ya yaslanır biçimde resmedilmese de İsa'nın hemen yanında betimlendiği örnekler bulunmaktadır. 10. yüzyıla tarihlendirilen ve St. Petersburg'da bulunan, Petropol gr. 21 (Görsel 6.) Trabzon kökenli bir Letionarium'dur (Zakharova, 2008: 59). El yazmasında yer alan Son Akşam Yemeği sahnesinde antik tipolojideki uzanarak yemek yeme geleneğinin devam ettiği görülmektedir. Yahuda tıpkı BAV MS lat. 9071 no'lu elyazmasında olduğu gibi diğer havarilerden ayrılarak sahnenin önüne yerleştirilmiştir. Arka planda mimari öğelerle birlikte iki tane *candelabrum* bulunmaktadır. İsa haçlı halesi ile yine sahnenin solunda ayırt edilmektedir. Bu sahnede Yahuda ve İsa dışındaki figürleri tanımlamak mümkün değildir. Ayrıca 9-10. yüzyıllarda Yuhanna ve Petrus'un tipolojileri ve masanın etrafındaki konumları henüz belirli değildir.

Görsel 5. Moskova, Cludov Psalterionu, Hist. Mus. MS. D.129, minyatür, 9.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Millet, 1960: 289

Görsel 6. Leningrad, Petropol gr. 21, minyatür, 10.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Dobbert, 1891:199

11. yüzyıla tarihinden itibaren Yahuda'nın masanın etrafındaki yerinin ortaya doğru kaydığını görmek mümkündür. Bunun nedeni sahnenin sağına ve İsa'nın karşısına gelecek şekilde Petrus'un yerleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. 11. yüzyıla tarihlendirilen ve Londra'da bulunan Ms 40731'nolu Bristol Psalterionu (Görsel 7.)'nda yer alan Son Akşam Yemeği sahnesi, Yahuda'nın yerinin sigma şeklindeki masanın arkasına diğer havarilerin yanına alındığı örneklerden biridir. Bu sahnede her ne kadar diğer havarileri tanımlamak mümkün olmasa da Yahuda sofraya doğru uzattığı elinden kolayca ayırt edilmektedir.

Görsel 7. Londra, Bristol Psalterionu, Ms 40731, f. 69r., minyatür, 11.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_40731_fs001r

Petrus'un sahnenin sağına ve tam İsa'nın karşısına gelecek şekilde yerleştirildiği iki 11. yüzyıl örneğini; Londra'da yer alan Ms. 19352 no'lu Theodore Psalterionu (Görsel 8.) (1066) ve Vatikan'da yer alan Barb. gr. 372 no'lu Barberini Psalterionu (Görsel 9.)'nunda yer alan Son Akşam Yemeği sahnelerinde görmekteyiz (Cormack, 2000: 59). Petrus 11. yüzyıldan itibaren İsa ile eş değer biçimde betimlenerek sofrada karşılıklı resmedilmektedir. Petrus'un İsa'ya ilk inanan havari olması ve İsa'nın ölümünden sonra havarilerin başına geçmesi dolayısıyla bu yerleşim şekli benimsenmiştir. Her iki örnekte de bu eş değerlilik vurgulanacak şekilde yalnızca İsa ve Petrus başlarında hale ile betimlenmiştir. Yahuda'nın yeri sigma şeklindeki masanın hemen arkasında diğer havarilerin arasına alınmıştır. Her iki el yazmasında da Yahuda'yı ihanetinin göstergesi olan sofraya doğru uzanan elinden tanımak mümkündür. Barberini Psalterionu'nda yer alan sahnede Theodore Psalterionu'ndan farklı olarak Yuhanna İsa'nın hemen yanında oturur biçimde resmedilmiştir.

Görsel 8. Londra, Theodore Psalterionu, Ms 19352, f.50v, minyatür, 11.yy (1066), Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_19352_f001r

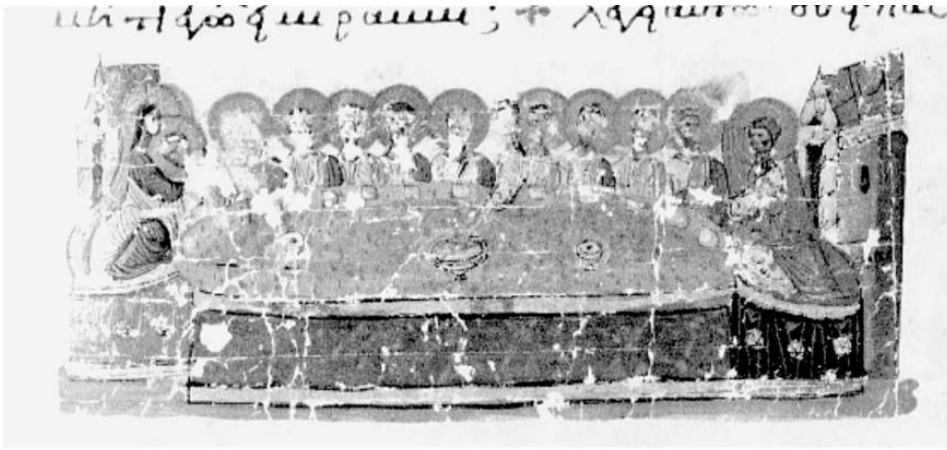
Görsel 9. Vatikan, Barberini Psalterionu, Barb. gr.372, f. 72r., minyatür, c.11. yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: https://digi.vatlib.it/view/MSS_Barb.gr.372

Sahne yer alan figürlerin özelliklerinin daha belirgin biçimde izlenebildiği bir 11. yüzyıl örneği, Paris'te yer alan Gr. 74 (Görsel 10.) no'lu el yazmasına ait Son Akşam Yemeği sahnesinde betimlenmiştir. İsa ile Petrus'un masanın iki ucunda sahneye hâkim bir şekilde yerleştirildikleri görülmektedir. Yahuda masanın arkasında havarilerin arasında yerini almakta ve sofraya elini uzatırken betimlenmektedir. Tüm havariler başlarında hale ile betimlenirken Yahuda ihanetinin bir göstergesi olarak başındaki haleden yoksun bırakılmıştır. Bu sahnede ayrıca Yuhanna'nın başını İsa'nın göğsüne doğru yasladığı net bir şekilde görülmektedir (Yuhanna, 13:24-25). Hosios Lukas Manastırı Kilisesi (Görsel 11)'nin kriptasında yer alan ve 11. yüzyıla tarihlendirilen Son Akşam Yemeği sahnesinin betimlendiği freskoda, yine İsa ve Petrus karşılıklı gösterilmektedir. Ayrıca hem Gr. 74 no'lu el yazmasında hem de Hosios Lukas'ta yer alan sahnede antik tipolojideki uzanarak yemek yeme geleneğinin tamamen terk edildiği görülmektedir. İsa ve Petrus sofrada dik bir biçimde oturarak resmedilmişlerdir. Bu örnekler incelendiğinde, Orta Bizans dönemi ile birlikte masada kullanılan malzemelerin daha zengin hale geldiği görülmektedir.

Görsel 10. Paris, Gr. 74, folio 82, minyatür, 11.yy'ın ilk çeyreği, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10722121j/f108.item.zoom>

Görsel 11. Yunanistan, Hosios Lukas Manastırı Kilisesi Kriptası, fresko, 11.yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Chatzidakis, 1997:78

12. yüzyıldan itibaren Kanonik İnciller'de anlatılan ikonografik öğelerin Son Akşam Yemeği sahneleri üzerinde belirginleştiği görülmektedir. 12. yüzyıla tarihlendirilen Venedik, San Marco Bazilikası'nın hazinesine ait olan, Pala d'Oro (Görsel 12.) adı verilen mine işi ve Londra'daki Egerton Ms 1139 no'lu Melisenda Psalterionu (Görsel 13.)'nda yer alan Son Akşam Yemeği sahnelerinde bu öğeleri görmek mümkündür. Her iki örnekte de İsa ve Petrus sahneye hâkim bir şekilde karşılıklı yerleştirilirken, Yahuda havarilerin arasında elini sofraya doğru uzatırken betimlenmiştir. Yuhanna ise net bir biçimde İsa'nın göğsüne başını yaslarırken resmedilmiştir.

**Görsel 12. Venedik, San Marco Bazilikası, Pala d'Oro, mine, (13X13,4 cm), 12.yy (c. 1105),
Son Akşam Yemeği Sahnesi**



Kaynak: Hahnloser and Polacco, 1994: Tav.XXXI

**Görsel 13. Londra, Melisenda Psalterionu, Egerton Ms 1139, f.6r, minyatür, 12.yy (1131-
1143), Son Akşam Yemeği Sahnesi**



Kaynak: http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=egerton_ms_1139_fs001r

13.yüzyıl örneklerinde de İsa, Petrus, Yuhanna ve Yahuda'nın sahnedeki yerleşimleri 12. yüzyıl örneklerinde olduğu gibi aynı şekilde kendi göstermektedir. Petrus'un 13. yüzyıldan itibaren yaşlı ve beyaz sakallı bir figür olarak betimlenmesi süreklilik kazanmış ve havarinin fiziksel tipolojisi de sahnedeki yeri ile birlikte oturmuştur. Bu dönemde yaygın olarak Yuhanna'nın genç bir figür olarak resmedildiği ve İsa'nın göğsüne yaslanırken yüzündeki acı ile betimlendiği görülmektedir. Bu özellikleri 13. yüzyıla tarihlendirilen, Paris, gr. 54 (Görsel 14.) no'lu elyazmasında ve Venedik'teki San Marco Bazilikası (Görsel 15.)'nda yer alan Son Akşam Yemeği mozağında izlemek mümkündür. San Marco Bazilikası'nda yer alan sahnede diğer Son Akşam Yemeği sahnelerinden farklı olarak dikdörtgen bir masa göze çarpmaktadır. Her ne kadar Hristiyan sanatı içerisinde Son Akşam Yemeği sahnelerinde dikdörtgen masa yaygın olarak kullanılsa da Bizans sanatı içerisinde antik geleneği takip eden *sigma* biçimindeki masa daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bizans sanatı içerisinde dikdörtgen şeklindeki masaların en erken örneklerine Kapadokya Bölgesinde rastlanmaktadır (Loomis, 1927:82-88).

Görsel 14. Paris, gr.54, f. 96v, minyatür, 13. yy (1240 -1260), Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:T%C3%A9tra%C3%A9vangile_gr%C3%A9co-latin_-_BNF_Gr54_f96v_C%C3%A8ne.jpg

Görsel 15. Venedik, San Marco Bazilikası, mozaik 13. yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Polacco, 1991:229.

14. yüzyıla tarihlendirilen Son Akşam Yemeği sahnelerinde, Orta Bizans dönemi sahnelerinde gördüğümüz oturmuş ikonografik yerleşim biçimlerinin bozulduğu, masanın etrafındaki figürler için yeni yerleşim yerleri tercih edildiği görülmektedir. 11. yüzyılda yaygın olarak Petrus'un İsa ile eş değer tutularak karşılıklı betimlenmesi ve masaya olan hâkimiyeti 13. yüzyıldan sonra ortadan kalkmıştır. 14. yüzyıldaki sahnelerde dikdörtgen şeklindeki masa yaygın olarak tercih edilmiş ve masanın üzerindeki malzemeler çoğaltılmıştır. Ayrıca mimari arka fondaki artış ile üç boyutluluk etkisinin arttığı ve daha gerçeğe yakın sahnelerin resmedildiği görülmektedir. Bu özelliklerden yola çıkarak 14. yüzyıl Son Akşam Yemeği sahneleri için gerçek bir yemek sofrası görünümündeki betimlemeler olduğunu söylemek mümkündür. Selanik Vlatadon Manastırı (Görsel 16.)'nda, yer alan 14. yüzyıla tarihlendirilen ikonada, sahne üzerindeki 14. yüzyıl değişikliklerini izlemek mümkündür. İsa yine sahnenin soluna yerleştirilmekle birlikte, Petrus'un İsa ile eş değer biçimde karşılıklı betimi ortadan kalmıştır. Yuhanna'nın betimi Yuhanna İncili'ndeki anlatımda olduğu gibi İsa'nın göğsüne yaslanırken gösterilmiştir. Yahuda masanın arkasına yerleştirilmiş ve diğer havarilerin arasında ihanetinin göstergesi olan sofraya doğru uzattığı eliyle ayırt edilmektedir. Sahnede köşeleri yuvarlatılmış bir dikdörtgen masa kullanılmıştır. Masanın üzerindeki malzemelerin zenginliği dikkat çekmektedir. Sahnenin arka planında kullanılan mimari öğeler ile sahneye üç boyutluluk kazandırılmıştır. Aynoroz'daki 14. yüzyıla tarihlendirilen Dokheiarion Manastırı (Görsel 17.)'nda yer alan Son Akşam Yemeği sahnesinde, daha önceki örneklerden farklı olarak İsa'nın masanın arkasına ve sahnenin tam ortasına gelecek şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Hemen sağında ona doğru eğilmiş genç bir figür olarak betimlenen havari Yuhanna'dır. Yahuda ise haleden yoksun bırakılarak neredeyse tüm vücuduyla eğilmiş bir biçimde sofraya uzanırken resmedilmiştir. Sahnede kullanılan dikdörtgen masa, sofranın zengin bir biçimde betimlenmesi, havarilerin oturuş biçimleri ve mimari öğelerle sahneye üç boyutluluk etkisi verilmiştir. Sahnenin resmediliş şekli adeta Batı Sanatındaki Son Akşam Yemeği sahnelerini anımsatmaktadır.

Görsel 16. Selanik, Vlatadon Manastırı, ikona, 14.yy'ın ortası, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Βοκοτόπουλος, 1995:115

Görsel 17. Aynoroz, Dokheiarion Manastırı, fresko, 14. yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Vroom, 2007:220

4. KAPADOKYA BÖLGESİ'NDE BULUNAN İKİ ATİPİK SON AKŞAM YEMEĞİ SAHNESİ ÖRNEĞİ

Kapadokya Bölgesi'nde resim programlarında Son Akşam Yemeği sahnesi bulunan yirmi üç kilise bulunmaktadır.⁹ Bu kiliseler 9. ile 13. yüzyıllar arasına tarihlendirilmekle birlikte bölge içerisinde oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Bölgede Son Akşam Yemeği sahnesi bulunan kiliseler: Göreme 4A Kilisesi, Göreme 7 Tokalı Kilise (Eski Kilise), Göreme 7 Tokalı Kilise (Yeni Kilise), Göreme 19 Elmalı Kilise, Göreme 22 Çarıklı Kilise, Göreme 23 Karanlık Kilise, Göreme 29 Kılıçlar Kilisesi, Avcılar 13 Sarnıç Kilise, Büyük Güvercinlik Kilisesi (Nikephoros Phokas Kilisesi), Güllüdere No 4 Ayvalı Kilise, Arkhangelos Kilisesi, Sinassos Havariler Kilisesi (Pentekost Kilisesi), Hacı İsmail Dere No 2 Panagia Kilisesi, İçeridere Kilisesi, Gülşehir Karşı Kilise, Tatların I No'lu Kilise, Kokar Kilise, Pürenli Seki Kilisesi, Yılanlı Kilise, Bahattin Samanlığı Kilisesi, Ala Kilise, Balık Kilise, Mavrucan No 6 Haç Kilise'dir. Bölgede bulunan bu yirmi üç sahne üzerinde üslupsal ve ikonografik incelemeler yapmak makalenin sınırlarını aşmaktadır; bununla birlikte bölgede yer alan Son Akşam Yemeği sahneleri üslupsal açıdan farklılıklar gösterse de 9-13. yüzyıllardaki Bizans sanatında görülen ikonografik gelişim ve değişiklikleri takip etmektedir. Fakat her ne kadar bölgede ikonografik açıdan paralellik gösteren sahneler bulunsa da iki Son Akşam Yemeği sahnesi betimi oldukça dikkat çekicidir.

⁹ Bu tespit, "Kapadokya Bölgesi Bizans Dönemi Kiliselerinde Son Akşam Yemeği Konulu Duvar Resimleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmamız sırasında taranan kaynaklar ve arazi çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Ihlara Vadisi'nde yer alan bu iki kilise Son Akşam Yemeği sahnesi betimi açısından ünik birer örnek teşkil etmektedir. Örneklerden ilki Kokar Kilise (Görsel 18.)'de yer almaktadır. Kilisenin batı duvarında bulunan Son Akşam Yemeği sahnesi mezar şapeline geçiş yapmak amacıyla açılan kapı nedeniyle oldukça tahrip olmuş durumdadır. İsa dikdörtgen bir masanın soluna yerleştirilmiştir. Bir eliyle sofradaki yemeği kutsarken profilden resmedilmiştir. Yüzü tahrip olmasına rağmen haçlı halesi ve üzerindeki *himation* ile ayırt edilmektedir. Yahuda dışında diğer havarileri ayırt etmek imkansızdır. Sahnedeki tüm figürlerin yüzleri tahrip olmuştur. Yahuda sahnenin sağına gelecek şekilde diğer havarilerden ayrı ve alçakta betimlenmiştir. Yahuda'nın hemen arkasında bir çerçeve içerisinde Grekçe “ο δ(αί)μ(ω)νό Σελεφ(ου)ζέ” yani “demon/şeytan Selephouze” yazmaktadır. Günümüze fragmanlar halinde gelen sahnedeki şeytan betimini tahrip olduğundan görülmemektedir. Thierry (1963: 123) şeytan betimini, Yahuda'nın hemen arkasında ve yanık elbiseli bir figür olarak aktarmıştır.

Görsel 18. Kokar Kilise, fresko, Son Akşam Yemeği Sahnesi, 9. yüzyıl sonu - 11. yüzyıl başı



Kaynak: 2017 Kapadokya fotoğraf arşivi, Kalafat Yılmaz

İkinci örnek ise Yılanlı Kilise (Görsel 19)'nin Son Akşam Yemeği sahnesinde yer almaktadır. Bu sahne de günümüze fragmanlar halinde gelebilmiştir. Sahne kilisenin kuzey haç kolu duvarının alt bölümünde bulunmaktadır. İsa yine sahnenin soluna yerleştirilmiştir. Başındaki haçlı halesi ve sofrayı takdis ettiği elinden ayırt edilmektedir. Bu sahnede aynı şekilde Yahuda dışındaki havarileri betimlemek mümkün değildir. Yahuda, İsa'nın karşısına sahnenin sağına yerleştirilmiştir. Diğer havarilerden ayrılarak daha alçakta ve önde resmedilmiştir. Her ne kadar sahne tahrip olmuş olsa da Yahuda'nın sofrada bulunan ayaklı bir kadehe doğru elini uzattığı görülmektedir. Sahnenin sol üst köşesinde çerçeve içerisinde Grekçe, “Τ(οῦ) δ(εῖ)πν(ου) σ(ου) τ(οῦ) μυστ(ι)κ(οῦ) σήμερον υ<ι>έ Θ<εο>ῦ κ(οι)ν(ω)νό<ν> με παράλαβε. Ο ἐ<μ>βάφας τὴν χ(εῖ)ρα ἐν τῷ τρ(υ)βλίω μετ' ἐμέ [οῦ] τός με παραδ(ώ)σ(ει). Ὁ δ(αί)μ(ω)ν ὁ Παρακροητ...” yani “Tanrının oğlu bugün beni kutsal yemeğine katılımcı olarak al. Elini yemeğe götürən kişi bana ihanet edecek. (İtaatsizlik şeytanı).”, yazmaktadır. Thierry (1963: 104), yazıtta yarım kalan ve şeytanı betimleyen kelimeyi Fransızca “İtaatsizlik” şeytanı olarak çevirmiştir. İsa'nın hemen arkasında kanatlı bir figür bulunmaktadır. Figürün hemen üzerine gelecek şekilde ayrı bir çerçeve içerisinde Grekçe “ο δ(αί)μ(ω)νό Σελεφ(ου)ζέ” yani “demon/şeytan Selephouze”, yazmaktadır. Üzerindeki yazıttan da anlaşıldığı üzere bu kanatlı figür şeytan betimidir.

Günümüzde şeytan betiminin yalnızca kanat kısmı görülse de Jolivet-Lévy (Görsel 20.)'nin (2001: 220) yapmış olduğu sahne çiziminde figürün ayak kısmı da görülmektedir. Çizim üzerinden incelediğimizde şeytan figürünün küçük boyutlu, kanatlı ve havada resmedildiği görülmektedir. Her iki örnekte de Son Akşam Yemeği sahnelerinde şeytanın betimlenmiş olması, sahnede bulunan yazıtlarda şeytanın isminin "Selephouze" olarak geçmesi, Bizans sanatı içerisinde rastlanmayan bir betimleme şeklidir. Bu özellikleriyle Kokar ve Yılanlı Kilise'de bulunan Son Akşam Yemeği sahneleri diğer benzer sahnelerden ayrılan iki ünik örnektir.

Görsel 19. Yılanlı Kilise, fresko, Son Akşam Yemeği Sahnesi, 9. yüzyıl sonu - 11. yüzyıl başı



Kaynak: 2017 Kapadokya fotoğraf arşivi, Kalafat Yılmaz

Görsel No 20. Yılanlı Kilise, çizim, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: Jolivet-Lévy, 2001:220

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bizans sanatı içerisinde Son Akşam Yemeği sahneleri ökaristiyi vurgulayan litürjik yemek teması dışına çıkmamaktadır. Günümüze ulaşabilmiş Son Akşam Yemeği sahnelerinden hareketle, Bizans sanatında Son Akşam Yemeği sahnesi ikonografisinin Sinoptik İnciller'deki anlatıma göre şekillendiği görülmektedir (Matta, 26:17-29; Markos, 14:12-26; Luka, 22:7-38). Bu nedenle betimlenen sahnelerde şeytan tasviri tercih edilmemektedir. Her ne kadar Luka İncili'nde 'Yahuda ve içine giren Şeytan' şeklinde bir anlatım bulunsa da şeytan Son Akşam Yemeği

sahnesinin aktarıldığı bölümde geçmemektedir (Luka, 22:3). Kanonik İnciller'de İsa'nın havarileri ile birlikte yediği son yemek olarak aktarılan anlatım içerisinde şeytandan bahseden İncil Yuhanna'dır. Sinoptik İnciller'deki anlatımdan farklı olarak Yuhanna İncili'nde, İsa kendisine ihanet edecek olanı, "Lokmayı batırıp kendisine vereceğim kim ise odur." (Yuhanna, 13:26), diyerek açıklamıştır. Sonrasında İsa lokmayı batırıp Yahuda'ya vermiştir. "Lokmadan sonra, o vakit Şeytan onun içine girdi." (Yuhanna, 13:27), ifadesi ile Yahuda'nın ihanetinin sebebi, içerisine giren "şeytan" ile açıklanmaktadır. Bu açıklamaya göre İhlara Vadisi'nde yer alan Kokar Kilise ve Yılanlı Kilise'deki Son Akşam Yemeği sahnelerinin Yuhanna İncili'ndeki ikonografik anlatımı takip ettiği anlaşılmaktadır. Ne yazık ki şeytan tasviri her iki kilisede de günümüze tam olarak ulaşamamıştır; bu nedenle şeytan figürünü tamamıyla betimlemek mümkün değildir. Fakat Paris Fransız Milli Kütüphanesi'nde bulunan MS Copte 13.fol.76v. (Görsel 20.), 13. yüzyıl Kıpti bir el yazmasındaki Son Akşam Yemeği sahnesinde görülen şeytan figürü bu çalışmaya referans olabilir (Millet, 1960: 291). Burada şeytan figürü sahnenin sağına yerleştirilmiş olan Yahuda'nın kulağına bir şeyler fısıldar biçimde tasvir edilmiştir. Bu Kıpti el yazmasındaki şeytan betimi figürün nasıl tasvir edildiği ile ilgili önemli veriler sunmaktadır. Didron'un aktardığına göre (1847: 190); Atina'da Hadrianus Kütüphanesi'nin kapısının hemen yanında yer alan kilisenin Son Akşam Yemeği sahnesinde de bir şeytan betimi bulunmaktaydı. Bu kilisede şeytan Yahuda'nın halesi üzerine yerleştirilmiş ve Yahuda'nın kulağına bir şeyler fısıldayan siyah küçük bir figür olarak betimlenmekteydi; ancak kilise günümüzde yok olduğu için bahsedilen sahneyi görmek mümkün değildir.

Görsel 21. Paris, MS Copte 13.fol.76v. el yazması, 13. yy, Son Akşam Yemeği Sahnesi



Kaynak: <https://imaginemdei.blogspot.com/2014/07/man-or-woman-6-st-john-evangelist-or.html>

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında tarafımızdan yapılan incelemelerde Bizans sanatı içerisinde günümüze ulaşabilmiş Kokar Kilise ve Yılanlı Kilise'de yer alan Son Akşam Yemeği sahneleri dışında şeytan betimine rastlanmamıştır; bu durumda Kapadokya Bölgesi'nde yer alan söz konusu iki Son Akşam Yemeği sahnesi, seçilen ikonografi dolayısıyla Bizans Sanatı'nda ayrı bir yere sahip olmakla birlikte atipik örnekler olarak tespit edilmiş ve ortaya konulmuş bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acara, M. (1998). Bizans Ortodoks Kiliselerinde Liturji ve Liturjik Eserler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 183-201.
- Βοκοτόπουλος, Π. (1995). *Βυζαντινές Εικόνες Ελληνική Τέχνη*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Chatzidakis, M. (1997). *Hosios Loukas Byzantine Art in Greece*. Athens: Melissa Publishing House.
- Cilalı, O. (1997). Havari. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 16, 513-516.
- Cormack, R. (2000). *Byzantine Art*. New York: Oxford University Press.
- Didron, M. (1847). *Manuel D'Iconographie Chrétienne*. New York: Burt Franklin Research & Source Works Series # 45.
- Dobbert, E. (1891). Das Abendmahl Christi in der bildenden Kunst bis gegen den Schluss des 14. Jahrhunderts. *RepKunstW*, 14, 175-203; 451-462.
- Hahnloser, H.R., & Polacco, R. (1994). *La Pala D'oro Il Tesoro Di San Marco*. Venice: Canal&Stamperia Editrice Venezia.
- Jolivet Lévy, C. (2001). *La Cappadoce médiévale: Images et spiritualité*. Saint-Léger-Vauban.
- Kitabı Mukaddes. (2006). *Eski ve Yeni Ahit*. Beyoğlu, İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.
- Loomis, L. H. (1927). The Table of the Last Supper in Religious and Secular Iconography. *Art Studies*, 5, 71-88.
- Millet, G. (1960). *Recherches sur L'Iconographie De L'Évangile Aux XIVe, XVe et XVIe Siècles*. Paris: Éditions E. De Boccard.
- Polacco, R. (1991). *San Marco La Basilica D'oro*. Milano: Berenice.
- Schiller, G. (1971). *Iconography of Christian Art (Vol. I-II)*. (J. Seligman, Çev.). London: Lund Humphries.
- Taft, R. F. (1991). Eucharist. Kazhdan, P. A. (Ed.). In *The Oxford Dictionary of Byzantium* (Vol. 2, 737-38). New York: Oxford University Press.
- Thierry, N., & M. (1963). *Nouvelles églises rupestres de Cappadoce: Région du Hasan Dağı*. Paris.
- Ulutürk, M. (2005). *Hiristiyanlık'ta Havarilik*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya.
- Vroom J. (2007). The Changing Dining Habits at Christian's Table. L. Brubaker & K. Linardou (Ed.), In *Eat, Drink, And Be Merry (Luke 12:19): Food and Wine in Byzantium (191-222)*. England: Ashgate Variorum.
- Zakharova, A. (2008). The Trebizond Lectionary (Cod. Gr. 21 and 21a) in Russian National Library, Saint Petersburg and Byzantine Art After The Macedonian Renaissance. *Δελτίον της Χριστιανικής Αρχαιολογικής Εταιρείας, Περίοδος Δ', Τόμος ΚΘ', 59-68*.

İNTERNET KAYNAKLARI

- <https://giovannigardini.it/2015/10/21/appunti-sulla-raffigurazione-dellultima-cena-nella-basilica-di-santapollinare-nuovo/> (Erişim Tarihi: 24.03.2024)
- <https://www.codexrossanensis.it/en/tables/> (Erişim Tarihi: 24.03.2024)
- http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_40731_fs001r (Erişim Tarihi 18.04.2017)
- http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_19352_f001r, (Erişim Tarihi 18.04.2017)
- https://digi.vatlib.it/view/MSS_Barb.gr.372 (Erişim Tarihi: 24.03.2024)
- <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10722121j/f108.item.zoom> (Erişim Tarihi: 24.04.2024)
- http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=egerton_ms_1139_fs001r (Erişim Tarihi 18.04.2017)

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:T%C3%A9tra%C3%A9vangile_gr%C3%A9co-latin -
_BNF_Gr54_f96v_C%C3%A8ne.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:T%C3%A9tra%C3%A9vangile_gr%C3%A9co-latin_-_BNF_Gr54_f96v_C%C3%A8ne.jpg) (Erişim Tarihi: 24.04.2024)

<https://imaginemdei.blogspot.com/2014/07/man-or-woman-6-st-john-evangelist-or.html>
(Erişim Tarihi: 28.04.2024)

* * * * *

Çatışma Beyanı: Bu çalışmada taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.


Etik Kurul İzni: Bu alışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Katkı Oranı Beyanı: Bu makale tek yazarlıdır.



“GALATIFICATION” OF WOMAN: AN EXAMPLE OF LITERARY NEOLOGISM AS A PATRIARCHAL ATTITUDE TO WOMAN

KADININ “GALATEALAŞTIRILMASI”: KADINA YÖNELİK ATATERKİL DAVRANIŞ MODELİ OLARAK EDEBÎ BİR NEOLOJİ ÖRNEĞİ

 Yavuz ÇELİK¹

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, yavuz.celik@hbv.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
17.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
24.06.2024

ABSTRACT

Throughout the centuries of patriarchal society, women have been shaped, identified and educated from a male perspective under male domination. However, in the 20th century, women began to challenge this perspective and seek their own identities. New words were introduced into literature to replace many discriminatory and degrading concepts and definitions of patriarchy against women. To introduce a new term to literature on gender, this study focuses on the derivation of a new word through neologism based on the unnamed female statue in “Pygmalion”, the well-known story of Ovid. Based on the name “Galatea” given to the female statue in the following centuries, the word “Galatification” was derived as a noun denoting the education, shaping and identification of a woman by her husband or father, making her acceptable to that man. The word was produced in accordance with the linguistic structure of English with suffixes and was presented as a verb meaning “to Galatify” and as a noun meaning “Galatification”. Furthermore, this concept, developed upon Ovid’s story, was explained practically in William Shakespeare’s famous comedy *The Taming of the Shrew*, written in the 1590s, through the taming of the female character Katherine by the male character Petruchio. Shakespeare used the verb “tame” in the title as a demeaning expression to imply that a woman is made acceptable to a man through transformation from a wild animal into a domestic animal. Here, Shakespeare’s character Petruchio replaces Pygmalion in Ovid, and both men sculpt and shape the woman who will enter their lives like a kind of statue, and this action can be expressed as the “Galatification of woman”.

Keywords: Galatea, Ovid, Galatification, Man, Woman

ÖZET

Kadınlar ataerki toplumun hüküm sürdüğü yüzyıllar boyunca erkek egemenliği altında erkek bakış açısıyla şekillenmiş, kimliklenmiş ve eğitilmişlerdir. 20. yüzyıla birlikte kadınlar bu bakış açısına karşı çıkmaya ve kendi kimliklerini aramaya başlamışlardır. Bu dönemde ataerkinin kadına yönelik olarak kullandığı ayrımcı ve küçültücü birçok kavram ve tanım yerine literatüre yeni kelimeler dâhil edilmiştir. Bu çalışmada cinsiyet ve edebiyat çalışmaları literatürüne yeni bir terim kazandırmak üzere, Yunan ve Roma mitolojisinde bilindik bir öykü olan “Pygmalion”da adı o gün konmamış kadın heykelden yola çıkılarak neolojizm yoluyla yeni bir kelime türetilmesine odaklanılmıştır. Kadın heykelle sonraki yüzyıllarda verilen “Galatea” adından yola çıkılarak “Galatealaştırılma” kelimesi, kadının kocası veya babası yani bir erkek tarafından eğitilmesi, şekillendirilmesi ve kimliklendirilmesi, böylece o erkek tarafından kabul edilebilir bir konuma getirilmesi anlamına sahip bir isim ve fiil olarak türetilmiştir. Kelime İngilizce yapım ekleriyle İngilizcenin dil yapısına uygun olarak üretilmiş ve hem “Galatealaştırmak” anlamında bir fiil hem de “Galatealaştırılma” anlamında bir isim olarak ortaya konmuştur. Ayrıca Ovid’in öyküsünden yola çıkılarak geliştirilen bu kavram, William Shakespeare’in 1590’larda yazdığı ünlü komedisi *Hırçın Kız*’da, oyunun kadın karakteri Katherine’in erkek karakter Petruchio tarafından evcilleştirilmesi üzerinden uygulamalı olarak açıklanmıştır. Shakespeare oyunun adında “evcilleştirme” fiilini kullanmış ve kadının sanki vahşi bir hayvandan evcil bir hayvana dönüştürülmesi yoluyla bir erkek tarafından kabul edilebilir hâle getirildiğini ima ederek kadını küçük düşürücü bir ifadeye başvurmuştur. Bu oyunda Shakespeare’in Petruchio karakterinin Ovid’deki heykeltıraş Pygmalion’ın yerini aldığı ve her iki erkeğin de hayatlarına girecek kadını bir nevi heykel gibi yonttuğu ve biçimlendirdiği, bu eylemin de “kadının Galatealaştırılması” olarak ifade edilebileceği ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Galatea, Ovid, Galatealaştırma, Erkek, Kadın.

Atf Citation

Çelik, Y. (2024). “Galatification” of woman: An example of literary neologism as a patriarchal attitude to woman. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-442. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1469621>



1. INTRODUCTION

Like the human population that increases in number and variety through some little or remarkable physical and/or biological changes from grandparents through parents to children, any language comes to be richer in words basically defined by Salem Town (1852: 7) as “the common medium through which all knowledge is, in some way recorded, transmitted, received and communicated” through derivations. This is because derivation is “the formation of a word from another word or base” (Web-1) or “the formation of a word by changing the form of the base or by adding affixes to it” (Web-2), thus serving as a major source of new words in any language. In fact, all languages are abundant in derivations, largely resulting from the need to express an idea, thought, feeling, action, manner, etc. – new or modified versions of the old – in a number of ways different from or similar to each other. English is not exception with it in that it makes frequent use of suffixes and prefixes in particular to derive new words from the ones already used, such as the nominalization of the verb ‘manage’ as ‘management’ with the suffix ‘-ment’ or the derived verb ‘purify’ with the suffix ‘-ify’ to the adjective ‘pure’. This is the way a language is enriched with new vocabulary for related meanings of any word. “English has a rich array of derivational affixes,” says Robert Dixon (2014: 13) in his book on derivations in English, also making it clear that there is no certainty about the use of one affix for a set of words but not for another. One of the earliest and eminent scholars of the subject, Town puts it clearly as well: “Primitive words are such as can be reduced to no fewer letters than what are then expressed. Man, Fame, Sense and House are primitive words. ... But Manly, Defamation, Insensibility and Houseless are derivative words because they can be stripped of all their letters above Man, Fame, Sense and House, and still have a significant word” (Town, 1852: 13).

Besides derivations, however, there is another way of building new words in accordance with the fact that a language is a living and ever-changing means of communication among people, thus “constantly developing its internal and external resources, adapting to ever-changing circumstances of social, cultural, political and scientific life, generating new forms and content and abandoning old ones, improving its expressive means, and devices through their structural complication or simplification” (Levchenko, 2010: 3). This way of making new words is neologism, defined by the philologist M.I. Mostovy as “a linguistic unit that is created for the creation of a new notion” (See, Levchenko, 2010: 11) or by O.S. Akhmanova as “a word or phrase created for defining a new (unknown before) object or expressing a new notion” (See, Levchenko, 2010: 11). Linguists, however, tend to consider a ‘new word’ to be a cover term for any word that is coined newly. Wolfgang Dressler (1993: 5028), on the other hand, argues that neologism is reserved for “new words which are meant to enrich the lexical stock of a language (or which are already accepted as such)”. It should also be noted that neologisms are more common in cultures changing at a fast pace. It is, therefore, not surprising that English language is abundant in neologisms as a result of the fast-changing appearance of social, technological, individual and political life from the early 20th century on in particular. Bogdan Szymanek (2005: 430) appears to be more accurate in distinguishing between ‘derivational neologisms’ – i.e. new complex words “coined according to some well-established and productive patterns” – and other new words “created ex-nihilo, with no activation of any morphological process”, hence called ‘root-creations’.

The purpose of this study is to offer a new English word especially within the context of literary studies, with reference to neologism and/or derivation, which points to the treatment or process that women have been exposed to in patriarchal societies for centuries. In doing so, the starting point will be a mythological female figure or indeed statue carved by a male sculptor. In a sense, this will be a metaphorical or analogous creation. As Laura Bauer (1983: 294) argues, “if instances of word-formation are not produced by rules, then there must be some other process which allows them to be coined. This process is probably analogy.” Also, Kenneth Wilson (1993: 20-22) states that the words coined through analogy that frequently guides the coiner can be expected to enter the standard vocabulary. Referring to a content-based analogy between this statue-woman and the status of women in patriarchal societies in general, the new word will be presented, defined, explained and illustrated with its premise, rationale, connotation and with an example from a Shakespearean play of the late 16th century.

2. THE MYTH OF PYGMALION AND UNNAMED GALATEA

It is a common practice to lend credit to Ancient Greece and Rome as the cradle of western civilization. However, they are both similar to and different from each other. They are similar in that they both have a pagan or polytheistic religion, while they are different in that Rome adopted Christianity, converting into a monotheistic religion roughly from the late 4th century A.D. on. Within the scope of this study, however, both societies are considered as analogous in terms of the way they treated women. It is a well-known fact that women were accepted to be in a position secondary to men in both, even when ruled under different regimes and/or religious beliefs at different ages. The ground for this is reflected in the mythological figure of Pandora in Greek myths, the product of polytheistic culture, and in the biblical figure of Eve in the Old and New Testament, the product of monotheistic culture. Both of these female figures are driven by their uncurbed impulses, curiosity-driven passions and actions that infuriated the gods in the former and God in the latter. This infuriation was the reason why women came to be stigmatized as “rebellious, disobedient, over-passionate, overcurious, impulsive”, a stigma which was quick to put them under the control and rule of men. The narratives about these women make it clear that it was for this very reason that men were given the duty or responsibility then of keeping women under control in both cultures. Viewed from this brief narrative, the rationale of this study is to come up with a word that defines and describes the situation of women in the hands of men in patriarchy driven by masculine authority for centuries but strongly opposed by feminists today.

Though abundant in myths concerning the male superiority over women, Greek mythology has a specifically popular male character in this sense. It is Pygmalion, a legendary figure of Cyprus. Though he first appears in Greek myths as a Cypriot king and sculptor, how it has survived into the present with a good deal of popularity is largely through the Book 10 of *Metamorphoses* by Ovid, in which he is a Cypriot sculptor who carves a woman statue out of ivory. The latter Pygmalion is the core of this study, especially in his relation to the statue of a woman as his own product or creation. Indeed, Ovid’s work can be accepted as substantially masculinist and/or male-centred. “Although the majority of his work is written from a male perspective, Ovid devotes a substantial amount of the *Metamorphoses* to the discussion of women, especially women who are the victims of male domination and violence.” says Jourdan Dealy (2015: 2) in her study on the silence of women in this work. As for the reason why a mythological story is chosen for the starting point of the study, the answer lies in Paul Kuritz’s (1988: 3) interpretation of the myths, saying that myth both defends and justifies the existing order

according to tradition and provides a retrospective picture and narrative of moral values, sociological distinctions and burdens, and the magic of belief. The famous scholar of myths, Mircea Eliade (2020: 18) stresses the importance of myths for human consciousness, stating that myths, which describe the achievements of supernatural beings and the signs of their sacred powers, have thus become exemplary models of meaningful human activities, whereby many different communities carry myths from their past to their present and future by using expressions such as “This is what our ancestors did before us, this is what our ancestors did, and this is what we do.” (Eliade, 2020: 19).

In the Pygmalion myth chosen for this study, Pygmalion is a talented Cypriot sculptor carving for himself an ivory maiden because of his hatred for and adversity to the Cypriot women called Propoetides following the goddess Venus’s curse on them. Venus’s curse is that the Propoetides turn into prostitutes, commonly accepted as the first performers of prostitution, with no shame of fulfilling their profession on their faces and with a final conversion from women into stones. Being the target of Venus’s curse, the Propoetides are the daughters of Propoetus of Amathus on Cyprus. They prove arrogant in a ceremony on Venus, as narrated by Ovid in the Book 10 of his *Metamorphoses*, to deny Venus as a goddess. It is their denial of her as a goddess that drives Venus into divine anger with the result that she makes them allegedly the first “To prostitute their bodies and tarnish their names, / And as their shame left they could no longer blush, / For the blood in their faces grew stiff and hard, / And it was a small change to turn them to flint” (Ovid, 2010: 274). Disgusted by the unchastity and shamelessness of Propoetides, Pygmalion, who turns into kind of misogynist in today’s terms, decides to create his own ideal lady out of ivory which is also a sort of hard material. Dealy (2015: 17) comments on Pygmalion’s creation of this statue as follows: “As a sculptor, Pygmalion becomes immersed in his art and creates, what he believes is, the perfect woman in his statue of the ivory girl.” In Ovid, however, there is no name given to Pygmalion’s ivory statue, but it is called Galatea or Galathea in western cultures from the Early Modern Period on, a name which is the starting point of the present study. The reason why Ovid does not name the ivory statue in his narrative can be taken as the sign of women having no name, value, identity and/or social position in Greek and Roman cultures when compared to man of the time. This seems to be a sort of antifeminism.

Repelled by the moral failings of women cursed by Venus, Pygmalion sculpts an ivory maiden for himself, referred to as Galatea from this point on, with such incredible beauty and perfection that he falls in deep love with his own creation as time elapses. “From the moment Pygmalion completes this miraculous and lifelike sculpture, which is so skilful that art is concealed by artistry, he loses his grip on reality in general.” (James, 2011: 23) In Plato’s *Symposium*, Diotima considers man as one who, when young, should apply himself to the contemplation of physical beauty, while Socrates states love’s ultimate desire as being in constant union with the very essence of beauty, goodness and truth itself (Plato, 2008: 42-45). Beauty can, therefore, be accepted as the most significant motive for Pygmalion’s love for the statue, but the notion of goodness as stated by Socrates for the essence of love is also existing in that statue as it is quite unlike the wanton and unashamed Propoetides. As Simon May (2011: 2) states, “love redeems life’s losses and sufferings: it delivers us from them; gives them meaning; overwhelms them with its own value; and reconciles us with that highest good from which they express our separation.” In the case of Pygmalion, his unusual love for a woman statue may account for his loss of respect and love for women in general. Under the spell of his growing devotion to his statue, he covers her with clothes, ornaments her with jewellery and even takes her to his bed at nights though it is lifeless. At a festival held in honour of Venus, he prays to Venus that she should breathe life

into his ivory maiden. Moved by his devotion to and deep love for a statue, Venus accepts his prayer and brings the statue to life. Then the ivory maiden becomes a real woman, an elating event that Pygmalion learns only when he sees the blush on her face upon kissing her after coming home as he always does. Thus, the goddess marries Pygmalion to Galatea and they lead a happy marriage with a son born into their family named Paphos.

Although the above-summarized myth is named after Pygmalion himself, the focus of this study is neither the sculptor Pygmalion nor the sculpture Galatea on its own. As mentioned above, the study is intended to propose a new word or concept in the fashion of neologism with analogous consideration paid to the condition of the woman statue at the hands of the male sculptor Pygmalion. Being the accepted name of this woman statue, 'Galatea' is the root word of the neologism of this study. A thorough review of literature in question has revealed that there is no such word yet to define, describe and/or discuss the woman from this perspective, so it is expected that this word will fill a big gap in gender literature in particular.

3. "GALATIFICATION" AS AN EXAMPLE OF LITERARY NEOLOGISM

It is obvious in the myth that Galatea is the object of a male sculptor who is the subject. Before passing to neologism, it would be worthwhile to describe and discuss the process undergone by Galatea for the sake of the new word of 'Galatification', derived from her name. To begin with, it should be mentioned that Galatea is the outcome of a man's hatred for and enmity towards women in general, which is why she may as well be taken as the embodiment of man's idealization of woman from his own perspective. In his study on the patriarchal system's creation of the ideal woman from its perspective, Yavuz Çelik (2019: 125) argues that the statue later named as Galatea in Ovid's story can be accepted as the archetype of the woman shaped to the tastes, expectations, purposes, needs and desires of the man. In doing so, what forces the man to make such a lifeless statue to love instead of loving a living woman should be considered. It is a crystal-clear fact in this sense that he cannot stand women having relationships with more than one man whatever the reason may be, and so he makes a woman statue just for himself. In other words, he is of the strongest conviction that a woman should not experience polyandry. This has much to do with the term 'chastity', a strongly favoured trait of women preferred by men in patriarchies. Patricia Salzman-Mitchell (2008: 299) draws attention to the fact, in this sense, that Ovid "calls Pygmalion's statue a *virgo*, 'maiden' and a *puella*, 'girl'". In addition, his choice to cover that woman statue with clothes, though lifeless, brings to mind the patriarchal tendency to keep the woman as much invisible as possible to other men's looks or gazes. Though men who are fathers or husbands or friends to women usually prefer to prevent them from being seen in public, they can only agree on women's presence outside of home if they wear clothes that do not make them attractive or alluring to men. This attitude of Pygmalion seems to have been explained by Laura Mulvey (1999: 836) centuries later in her description of the pleasure in looking as "split between active/male and passive/female" and the determining male gaze as "projecting its phantasy on the female figure which is styled accordingly". Mulvey (1999: 837) goes on her theory of male gaze in feminist discourse, saying that women have a traditional role of exhibiting themselves, which allows or persuades them to be "simultaneously looked at and displayed with their appearance coded for strong visual and erotic impact so that they can be said to connote *to-be-looked-at-ness*". It must be largely with this thought in men's mind that they tend to cover the body of the women in their world like Pygmalion, who covers the lifeless statue with clothes in the story. The masculine routine is to keep the female body as much away as possible from other men's gaze, the underlying motive

for which is that he considers himself to be the only owner of that woman on one hand and knows on the other that any man can be tempted by a beautiful woman when he sees her in all her charm and glamour and, once tempted, that man seeks for a chance to approach the woman. Considering Paris’s unhesitating choice of the beauty among the bribes offered to her by three goddesses in the well-known story of “Helen of Troy”, physical beauty and/or lure can be usually seen as the basic driving motive for a man to approach and attempt to possess it as if it were an object to be owned. Another reason why Pygmalion clothes the statue may be that it makes her more attractive, but this is only allowed within the confines of the house which she shares with her husband. The jewels are also placed on her neck to make her more pretty to the eye of her creator. The hidden motive for this attitude of Pygmalion may be, therefore, said to be his purpose of possessing that woman and being the first and only possessor of her all through their lives.

With the above etiological interpretations of the process whereby Galatea is first made out of ivory and then given life at the behest and will of a man, it might as well be remarked that she is the representative of a woman that is made to appeal to or fit in with the expectations of a man. She is a product at first, produced by a man in pursuit of a woman acceptable to him. This is the way a woman is given a shape, an appearance and a body indeed in physical terms. On the other hand, the silence, unresponsiveness and obedience of the statue, which is naturally expected from a lifeless object, to its creator are among the traits for a woman to be accepted and appreciated by men in traditional norms. So Galatea becomes quite the idealised woman for men, both physically and spiritually. In other words, she is physically beautiful and spiritually obedient and faithful to her owner, and these two traits in a woman are often accepted to be enough to make a man fall and keep in love with her.

Finally, the blush on Galatea’s face when kissed by Pygmalion after she is given life by Venus is the mark of proof, from a masculine perspective, of the fact that she has not been kissed by anyone else yet. “The girl felt the kisses, / Blushed, and lifting her shy eyes up to the light / Took in the sky and her lover together.” (Ovid, 2010: 276) This blush is a direct reference to the blushlessness of Propoetides’ faces as they are prostitutes who are kissed and touched by several different men as part of their profession. The absence of blush on woman’s face when kissed is thus considered synonymous with the fact that she is a woman with a past and as such, she is not fit for a companionship or marriage. His belief, spurred by his witness to Propoetides on streets, is that the more a woman is kissed by different men, the less blush appears on her face that proves her virginity and/or chastity. Therefore, Pygmalion feels overjoyed at seeing that blush on the face of his statue both because it means that she is alive and because she is chaste and pure. Above all, it signifies the very fact that he is the first one to kiss and touch her, which seems to be one of the driving impulses for his love for her.

With Galatea’s story in mind, this study focuses on the name of unnamed figure of this story. ‘Galatea’ is the root word of neologism in the study, considering the process whereby she is made an ideal woman from men’s perspective. Though it is a proper noun indeed, it is taken in this study of as the root of the verb ‘Galatify’ and its noun form ‘Galatification’, which are two cases of neologism within this context. The nominalised word ‘Galatification’, as can be understood from the first five letters, refers to Pygmalion’s woman statue. It goes without saying that it is not only what Pygmalion does to Galatea but also how and why he does it that sets the ground for this new word. Within the context of the myth, this term can be defined as “the shaping and forming of a woman at the hands of the man in such a way as to appeal to his tastes,

needs and expectations” as she is required to get the acceptance and approval of the man for survival or recognition in a male-dominated society. Given the driving force for Pygmalion to make such a statue, the myth requires a metaphorical and action-based interpretation for this neologism. Before that, however, it is true that there are a number of feminist discourses and phrases especially from the 19th century on, such as “Subjection of Women” by John Stuart Mill in 1869, “Dehumanizing Woman” by Linda LeMoncheck in 1985, and “Sexual Objectification of Women” by Barbara Fredrickson in 1997. There are also such phrases as “exploitation of women,” “sexualisation of women”, “subordination of women”, “victimization of women”, and so on, which all point to the status of women in the male-dominated societies on account of man’s view and treatment of woman.

The need for the new word of ‘Galatification’ is, however, born out of the need to offer an insight into the underlying reason why women have been treated in this way for centuries. The myth of Pygmalion shows not man’s subjection or enslavement or guidance of woman, but his creation of her in the way he likes to and without giving the woman any chance to be what and how she wants to be. Man is not of course the creator of woman in the divine sense of the word, but the creator of her in the individual and social sense of the word. He shapes her to his own understanding, perception, needs, fear, desires, expectations, and so on. He moulds her in the way he likes without giving her any chance to oppose, change, correct, refuse, or disown him in the process of being created as an individual. Therefore, the nominalised word ‘Galatification’ stands metaphorically for the process whereby a man turns a woman into his product or puppet or toy in line with the centuries-old patriarchal system favouring men over women. The reward of this process is, to him, a woman who is loved better and more.

With a number of commonly-used phrases or terms derived from the Greek mythology, such as Oedipus Complex, Electra Complex, Cassandra Complex, Jocasta Complex, or from a variety of literary works such as Ophelia Complex, Cinderella Complex, Don Juan Complex and so on, it might seem natural to suggest ‘Galatea Complex’ or ‘Galatea Syndrome’ which would again be new to the terminology. Instead, the word ‘Galatification’ is introduced to lexical, literary and feminist terminology, wondering if it will be accepted and put into usage in later years with an increased frequency, or remain as a nonce word, which is a word coined for one occasion and not likely to be encountered again (Nordquist, 2020). While the above narrative portrays the contextual motive for the nominalization of the verb ‘Galatify’ derived from the name Galatea as ‘Galatification’, that this word should sound English has also been the focus of the study. For this purpose, the proper noun of Galatea is taken as the root word. With the suffix ‘-ify’, it is turned into a verb as ‘Galatify’. In English, the verbs ending with ‘-ify’ are almost always made into a noun with the suffix ‘-ification’ in place of ‘-ify’ in the verb form, i.e. from ‘purify’ to ‘purification’, and from ‘clarify’ to ‘clarification’. Maybe the only point that seems to be improper is that the suffix ‘-ify’ is mostly used for the common nouns ending with ‘-ity’ such as ‘purity’ and ‘clarity’, while Galatea is a proper noun and it cannot be changed into a root noun with ‘-ity’.

With consideration paid to the lexical qualities of this new word, it should be stated that it is typical of patriarchal systems that man should have full possession and authority of the woman in his life, referring to the contextual meaning of this word. It is a fact that Greece, too, had a patriarchal society with women subservient to men in almost all walks of life. It is for this very reason that it is natural for Pygmalion, a male sculptor, to have patriarchal views of women in the Roman world, as well. What feminists today associate with the exploitation and/or abuse of women at the hands of men is almost entirely rooted in this centuries-old belief from the Greek

culture onwards. However, what is called ‘Galatification of woman’ in this study is also referable to the holy books of Judaism, Christianity and Islam as three influential and acknowledged religions of the world. It is said, for example, in the “Ephesians 5:22-33” of *New King James Bible* (Web-3): “Wives, submit to your own husbands as to the Lord. For the husband is the head of the wife, even as Christ is the head of the church: and he is the saviour of the body. Therefore, as the church is subject unto Christ, so let the wives be to their own husbands in everything.” Not unlike the polytheistic western world before Christianity, the monotheistic Christian western world refers to woman as one who is to be ruled, guided, protected, shaped, taught and managed by man in every sense. Similarly, man is invited to protect and control woman in the 34th verse of the sura “Nisa” of the Quran (2023: 83) as he is created to be stronger than and superior to her.

Thus, it appears to have been a must for the western cultures as a result of the declared need for man’s Galatification of woman both in polytheistic pagan Greece and in monotheistic Christian Europe that a woman should not become what, who and how she herself wants to be, but rather she should be what, who and how her master, who is either her father or husband, likes and needs her to be. In a sense, it may be said that what man hopes through the Galatification of women is that she will not destroy the family and society in which she lives and which, if she is set free to behave the way she likes to, is believed to be destroyed or to run into a chaos. This means that what prompts man to Galatify the woman is his fear of catastrophe on the whole because the disasters arising from the liberty of the woman in her speeches, decisions and behaviours are mentioned in many sources of the western culture up till the late 19th century and, though sporadically, even afterwards.

4. GALATIFICATION OF KATHERINE IN *THE TAMING OF THE SHREW* BY SHAKESPEARE

To show that male-female relationship in Ancient Greece of the 8th-to-3rd century BC was still practiced in the Elizabethan Period of the 16th century AD almost in the same way, one of Shakespeare’s early comedies is chosen to analyse the theme of a man’s attempt to Galatify, or “tame” in the play as the writer named it, the woman who would become his wife in the play. This play is *The Taming of the Shrew* dated about 1594. Considered in its entirety, the play seems to be a justification of the newly-coined concept of ‘Galatification’ in Early Modern England.

The Taming of the Shrew tells the story of a headstrong and independent woman named Katherine, who, though with no suitors due to her sharp tongue, is expected to get married so that her younger sister Bianca favoured by a number of suitors can find a husband. With this traditional stance of woman in the period, Katherine is considered unmarriageable due to her harsh language and bad temper, which scares off any potential suitor as can be seen in the short dialogue between her, her father and a potential suitor:

KATHERINE (to Baptista)

I pray you, sir, is it your will

To make a stale of me amongst these mates?

HORTENSIO

Mates, maid! How mean you that? No mates for you,

Unless you were of gentler, milder mould.

KATHERINE

I’ faith, sir, you shall never need to fear.

I wis it is not halfway to her heart.

But if it were, doubt not her care should be

*To comb your noddle with a three-legged stool
And paint your face and use you like a fool* (Shakespeare, 1881: 43).

She exhibits the same attitude to her sister Bianca, favoured by suitors and her father for her docility and obedience in appearance. As a matter of fact, Katherine is angry with anyone or anything whose reality is different from their appearance.

BIANCA

*Is it for him you do envy me so?
Nay, then, you jest, and now I well perceive
You have but jested with me all this while.
I prithee, sister Kate, untie my hands.*

KATHERINE

*If that be jest, then all the rest was so. (Strikes her.)
(Enter Baptista.)*

BAPTISTA

*Why, how now, dame, whence grows this insolence?—
Bianca, stand aside.—Poor girl, she weeps!
(He unties her hands.)
(To Bianca.) Go ply thy needle; meddle not with her.
(To Katherine.) For shame, thou hilding of a devilish spirit!
Why dost thou wrong her that did ne'er wrong thee?
When did she cross thee with a bitter word?*

KATHERINE

Her silence flouts me, and I'll be revenged! *(Flies after Bianca.)*

BAPTISTA

What, in my sight? — Bianca, get thee in. (Exit Bianca.) (Shakespeare, 1881: 59).

It seems that Katherine cannot stand her sister being hypocritical and insincere in attracting men. She would rather her sister did not hide her real feelings and thoughts for the sake of social acceptance. In fact, it is outspoken and honest of Katherine to appear to everybody as she really is, but it is not something valued in her society. Her shrewishness is, therefore, largely the result of her father's discrimination between her and Bianca, men's choice of Bianca for marriage just depending on appearance, not reality, and the social expectations forcing women to be subservient to men under all circumstances. It is a fact that in Elizabethan Age a woman, unlike Katherine, was expected to be obedient, silent and docile to her father, husband and elders. With all her shrewd and anger towards all such hypocritical practices within the family and the society, Katherine is not approached by men for marriage. Yet Petruchio, a fortune-seeking gentleman from Verona, arrives in Padua in pursuit of a wealthy wife, only to be convinced by one of Bianca's suitors to court her into marriage. Petruchio, driven partly by his desire for wealth and largely by his manly impulse to do the impossible, accepts this offer, and develops a strategy as can be seen in his soliloquy before his first encounter with her:

PETRUCHIO

*I will attend her here,
And woo her with some spirit when she comes.
Say that she rail; why then I'll tell her plain
She sings as sweetly as a nightingale:*

*Say that she frown, I'll say she looks as clear
 As morning roses newly wash'd with dew:
 Say she be mute and will not speak a word;
 Then I'll commend her volubility,
 And say she uttereth piercing eloquence:
 If she do bid me pack, I'll give her thanks,
 As though she bid me stay by her a week:
 If she deny to wed, I'll crave the day
 When I shall ask the banns and when be married* (Shakespeare, 1881: 63-64).

It is what he does to the letter. “As an Elizabethian patriarch who is the head of a household, his actions of taming his wife are not wrong due to the zeitgeist of the era” (Gündüz, 2018: 840). He outwits Katherine at every turn; he refuses to indulge her tantrums and pushes her to submit to his will; he denies her food, sleep, and proper clothing; he even humiliates her in front of his father and others on several occasions. All his hegemonic, self-important, imposing, dictating and reducing attitudes to her go on until she finally gives in and agrees to be the obedient wife that he desires her to be. Meanwhile, Bianca marries one of her suitors, and the play ends with a bet between the men at table to see whose wife is the most obedient. Katherine surprises everyone by delivering a well-publicized and known speech that suggests that women should submit to their husbands willingly:

KATHERINE

*Fie, fie! unknit that threatening unkind brow,
 And dart not scornful glances from those eyes,
 To wound thy lord, thy king, thy governor:
 It blots thy beauty as frosts do bite the meads,
 Confounds thy fame as whirlwinds shake fair buds,
 And in no sense is meet or amiable.
 A woman moved is like a fountain troubled,
 Muddy, ill-seeming, thick, bereft of beauty;
 And while it is so, none so dry or thirsty
 Will deign to sip or touch one drop of it* (2004, V, ii). (Shakespeare, 1881: 118).

It is noticeable that what Pygmalion does in the myth is almost in phase with what Petruchio does in the play: Both are intent on creating a woman to live with. The only difference is that Pygmalion first makes a sculpture in a Galatifying manner and then his sculpture comes to life and becomes his wife in the way he likes, while Petruchio first marries a shrewish woman who is abhorrent to everybody in her vicinity and then turns her into a submissive and obedient wife, or in our word ‘Galatified woman’, as can be seen in her last speech above in the play. However, Shakespeare uses the verb ‘tame’ for this action in the play, which sounds rather insulting in that it is a verb used to make animals, especially horses, calm and ridable. It refers to Katherine as an animal-like woman in the beginning in that she rebels the traditional view that a young girl should agree on marriage at the behest of her father. Katherine, as the tamed or Galatified wife of Petruchio, goes on her long speech with words reminiscent of the Bible’s account of God’s creation and definition of woman:

KATHERINE

*Thy husband is thy lord, thy life, thy keeper,
Thy head, thy sovereign; one that cares for thee,
And for thy maintenance commits his body
To painful labour both by sea and land,
To watch the night in storms, the day in cold,
Whilst thou liest warm at home, secure and safe;
And craves no other tribute at thy hands
But love, fair looks and true obedience;
Too little payment for so great a debt* (Shakespeare, 1881: 118).

Considering this Shakespearean comedy from the perspective of this study, it can be easily concluded that Katherine is an example of Galatea, or 'Galatified woman'. Being a man devoted to his patriarchal and masculine authority as well as power, Petruchio believes that he cannot live happily or safely with a woman obsessed with her self-importance, self-confidence, self-liberty and self-mastery. This is quite contrary to the patriarchal man's expectation from a woman. It is for this very reason that he feels obliged to turn her into a passive and subservient woman so that she appeals to his tastes and expectations in a marriage. "*The Taming of the Shrew* has often been read and acted as a wife-humiliating farce... Yet, it is not so at all. True, it is based on the medieval conception of the obedience owed by a wife to her wedded lord, a conception generously and charmingly asserted by Katherine at the end. But it is a total misconception to suppose that she has been bludgeoned into it" (Tillyard, 1992: 80). Comparatively speaking, due to the fact that Pygmalion works on a non-living sculpture by carving an ivory or marble to make a woman sculpture, he faces no resistance from it and makes all changes, additions, extractions, ornaments or simplicities on the sculpture to his own tastes and pleasure. It is only then that he prays and begs Aphrodite to give life to his sculpture as he loves it very much. When Venus sees and likes the sculpture, she does so, and only after it becomes a living woman can he marry her and live happily. On the other hand, as Petruchio works on a living woman who is accustomed to fighting and quarrelling with everybody including men, he faces some resistance at first, but he uses his wit and experience to tame that shrewish woman into a silent one by leaving her hungry, indirectly forcing her to accept what is wrong as right and what is right as wrong, punishing the innocent staff in front of her and humiliating her in every way possible from their wedding scene to their return scene to her father's house. Metaphorically speaking, just as Pygmalion carefully and gradually sculpts the whole body of ivory to find his ideal woman inside of it, so Petruchio robs Katherine of her rebellious and unacceptably shrewish – of course to the men's world – traits one by one. Both of them believe themselves to be capable of and right in creating an ideal woman, a right that they find for themselves in accordance with the patriarchal society's unwritten moral and social codes. And then this is what they do or achieve as far as their purposes are concerned.

The final scene speech delivered by Catherine is the proof of the extent to which the shrewish girl has become a sort of Galatea, who is soft, obedient, calm, emotional, submissive, servant, loyal and silver-tongued in much the same way as Petruchio wants her to be. Most of these are also the adjectives that can be used to describe the Galatea of the Pygmalion story, so it can be concluded that Katherine is exposed to the process of Galatification by her husband for the sake of marital happiness. Though this action is highly objectionable and refutable in today's modern

societies largely established on equality between both sexes, it was clearly and almost always the norm until the late 19th century.

Galatification of Katherine at the hands of Petruchio is completed successfully by the patriarch to whom she is tied and bound after marriage. At the same time, while being under the yoke of her husband, her mind-set, thoughts and ideas completely change. Not only does she adopt the teachings of the masculine system, but she also tries to impose them on the other women around. In other words, she has internalised the viewpoint of the patriarchal system because it is what is imposed upon her repeatedly against her will and what she now accepts totally. While Petruchio completes the picture of the ideal woman in his mind, he actually destroys Katherine's whole identity and replaces it with something completely different, which is described as Petruchio's victory in the play. Richard Burt (1984: 305) claims in his article that “Petruchio plays seriously to effect a permanent transformation in Kate”. In this sense, *The Taming of the Shrew* is one of the strongest examples of how men can reconstruct and reshape a woman's identity as they like, according to the established patriarchal and even misogynistic norms, at the cost of destroying her individuality entirely and turning her into a sort of Galatea.

5. CONCLUSION

The 20th century and the present one have come up with a large number of iconoclastic approaches to the traditions and traditional practices of the past centuries. Patriarchal attitude to women is just one of them, and especially women writers, also supported by the modernist male writers with liberal views of life, have appeared to be in an arduous attempt to reveal men's degrading, neglectful and dismissive treatment of women in rigid patriarchal societies in their works. They have, for this purpose, developed a number of terms to mirror this attitude such as “male gaze”, “sexual objectification of women”, “subjection of women”, “suppression of women” and so on.

An example of patriarchy ignoring women and destroying female identity is clearly seen in the Roman poet Ovid's mythical story “Pygmalion”. In it, Pygmalion is the male sculptor who sculpts an ivory to create a woman to his taste and acceptable standards both in shape and in personality. It seems that throughout history, writers and poets, mostly male ones, have continued to perform the task of the holy books sent by God to show people the right and the wrong and to mould them according to the actions, thoughts and feelings that God says are right. Especially in western societies, the writings based on the holy books and mythological stories have tried to create the “Pygmalion effect” and particularly to educate and shape women in the direction of their own truths, priorities, expectations and wishes. It is this process of a woman being made in the hands of a man that has inspired this study, aimed at neologising a new word concerning the situation of women in a male-dominated society. The root of this word has been taken from the unnamed female statue of the Ovidian story, “Galatea”. She represents the woman who is made obedient, attractive, chaste, loyal and exclusive to the man to whom she is married, because it is that man that moulds and shapes her in all ways. She is dressed in the way the man likes; she is locked within the confines of home in the way the man imposes; she is silent and obedient in the way the man requires of her; she is loyal and thankful in the way the man expects of her; she is, in short, what, who and how the man wants her to be. This process is neologised as “Galatification” in this study, which will hopefully contribute to the gender studies as well as literary canon for the definition of this process applied to women throughout ages instead of using a number of different words for the same process. It can, however, be used to stand for anyone, not only women, who is under the control, guidance, protection and authority

of another one that feels entitled to shape, educate, train, identify and/or rule that one to his own understanding, needs and taste. A churchgoer, for example, could be an example of Galatified person at the hands of the clergy, or a child under his/her parents, or a student under his/her teachers. The list could be extended. It should finally be stated that the whole history of mankind is full of the struggle between the rulers like Pygmalion and the ruled like Galatea, so the term 'Galatification' is believed to be of use and help in describing the rulers' management of the ruled, which has a centuries-long practice throughout history.

REFERENCES

- Bauer, L. (1983). *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, R. A. (1984). Charisma, coercion, and comic form in "The Taming of the Shrew". *Criticism*, 26(4), 295-311. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23110541>
- Çelik, Y. (2019). Cennetteki kadından "evdeki melek"e; ideal bir kadın yaratmanın/öğitmenin şifreleri. (In) Er, A., & Çelik, Y. (ed.). *Edebiyatta kadın ve eğitim*, (123-143). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Dealy, J. (2015). What could she say?: The problem of female silence in Ovid's Metamorphoses. [Unpublished Bachelor's thesis]. The University of North Carolina.
- Dixon, R. M. W. (2014). *Making new words: Morphological derivation in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Dressler, W. U. (1993). Word-formation: Poetic licence. (In) Asher, R. E., & Simpson, J. M. Y. (eds.). *The encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 9, 5028-5029. Oxford: Pergamon Press.
- Eliade, M. (2016). *Mitlerin özellikleri*. 6. Baskı. (Çev. S. Rifat). İstanbul: Alfa Yayınları. (Originally published in 1963.)
- Gündüz, E. (2018). Gendered identities: Shakespeare's *Taming of the Shrew*. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17 (3), 833-843. Doi: 10.21547/jss.358023
- James, P. (2011). *Ovid's myth of Pygmalion on screen: In pursuit of the perfect woman*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Kuritz, P. (1988). *The making of theatre history*. New Jersey: Prentice Hall.
- Levchenko, Y. (2010). *Neologism in the lexical system of English: On the mass media Material*. Munich: GRIN Publishing.
- May, S. (2011). *Love: A history*. New Haven: Yale University Press.
- Mulvey, L. (1999). Visual pleasure and narrative cinema. (In) Braudy, L. & Cohen, M. (eds.). *Film theory and criticism: Introductory readings*, (833-844). New York: Oxford UP.
- Nordquist, R. (2020, August 25). What are nonce words? *ThoughtCo*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/nonce-word-term-1691432> (12.03.2024)
- Ovid. (2010). *Metamorphoses*. (Trans. S. Lombardo). Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Plato. (2008). *The symposium*. Howatson, M.C., & Sheffield, F. C. C. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salzman-Mitchell, P. (2008). A whole out of pieces: Pygmalion's ivory statue in Ovid's Metamorphoses. *Arethusa*, 41(2), 291-311. [Doi:10.1353/are.0.0001](https://doi.org/10.1353/are.0.0001)
- Shakespeare, W. (1881). *The taming of the shrew*. Rolfe, W. J. (ed.). New York: Harper & Brothers.
- Szymanek, B. (2005). The latest trends in English word-formation. (In) Štekauer, P., & Lieber, R. (eds.). *Handbook of word-formation*, (429-448). Dordrecht: Springer.
- Tillyard, E. M. (1992). *W. Shakespeare's early comedies*. London: Athlone Press.

- Town, S. (1852). *An analysis of the derivative words in the English language; or, a key to their precise analytic definitions, by prefixes and suffixes*. Vermont: Phinney & Co.
- Wilson, K. G. (1993). *The Columbia guide to standard American English*. New York: Columbia University Press.
- _____. (2023). *Kur’ân-ı Kerim ve yüce meâli*. (Çev. E. M. H. Yazır). İstanbul: Furkan Neşriyat.
- Web-1: Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/derivation> (retrieved 14.03.2024)
- Web-2: Britannica. <https://www.britannica.com/topic/derivation-traditional-grammar> (retrieved 14.03.2024)
- Web-3: NKJV Bible. <https://www.bible.com/bible/114/EPH.5.22-33.NKJV> (retrieved 11.03.2024)

Conflict of Interest: The author has no financial relationships with any person, institution or organization that may be a party to this study and there is no conflict of interest.

Support and Acknowledgment: The study has received no support from any institution or organization.

Ethical Committee Permission: This study is exempt from ethical committee permission as it is written by one author with no relation to any person, group, institution or organization.

Contribution Declaration: As the study is written by one author, he has made 100% contribution to it.



İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE KAVRAM HATALARININ İNCELENMESİ (KESİR KONUSU ÖRNEĞİ)

INVESTIGATION OF CONCEPTUAL ERRORS IN 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS (FRACTIONS EXAMPLE)

Zeynep YILDIZ¹ Hilal GÜLTEKİN² Servet GÖK³ Esra MUTLU⁴ Mustafa AÇIKGÖZ⁵

¹Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynepyildiz.2005@hotmail.com

²Öğretmen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hilal.gultekin@std.yildiz.edu.tr

³ Öğretmen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, servet.gok@std.yildiz.edu.tr

⁴Öğretmen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esra.mutlu1@std.yildiz.edu.tr

⁵Öğretmen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, acikgoz.mustafa1982@hotmail.com

Geliş Tarihi / Date Applied
30.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
25.06.2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kesir çeşitlerini kesir modeli üzerinde gösterirken oluşan kavram hatalarını, kesir konusu hakkındaki bilgilerini ve farklı bir model çizerek verilen kesir ifadesini gösterirken oluşabilecek kavram hatalarını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi ve bu yöneme ait durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 4 şubeden, 58'i kız öğrenci, 60'ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 118 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin kesirleri modellerken oluşan kavram yanlışlarını tespit etmek için 15 sorudan oluşan 'Kesir Modelleme Performans Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin, kesirleri öğretilen klasik model çeşitleri dışında modelleyemediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar incelendiğinde, hataların ve bu hatalara neden olan kavram yanlışlarının birbirine benzer sorularda sıklıkla aynı olduğu belirlenmiştir. Kesirlerde modelleme, eş parçalara ayırma ve kesir çeşitlerini ayırt etme ile ilgili konularda öğrencilerin en sık yaptıkları hataların; bütünü parçalara ayırırken parçaları eşit olarak ayıramamaları, birbirine eş bütünler çizememeleri, şekillerin çiziminde zorlanmaları, kesir sayısı verilen modeli boyayamamaları ve kesir sayısını kendine eş kesir sayısına dönüştürememeleri olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Matematik, Kavram Hataları, Kesir Çeşitleri, Kesir Modelleme

ABSTRACT

The aim of this research is to examine students' misconceptions when representing different types of fractions using fraction models, their knowledge about fractions, and the misconceptions that may arise when using alternative models to represent given fraction expressions. This qualitative research, employing a descriptive survey design, seeks to identify the conceptual errors students make in fraction modelling. The study involved 118 fourth-grade students (58 female and 60 male) from four classes during the 2021-2022 academic year, selected through convenient sampling. Data were collected using the 'Fraction Modelling Performance Scale', which includes 15 questions to identify students' misconceptions in modelling fractions. Content analysis was used to analyse the data. The findings revealed that students struggled to model fractions beyond the classical types they were taught. Analysis of the errors showed that the misconceptions causing these mistakes were often consistent across similar questions. The most significant learning difficulties related to fraction modelling, dividing into equal parts, and distinguishing between fraction types included: unevenly dividing the whole into parts, drawing unequal wholes, difficulties in drawing figures, inability to colour the model based on the given fraction number, and failure to convert a fraction to its equivalent form.

Keyword: Primary School, Mathematics, Concept Errors, Fraction Types, Fraction Modelling

1. GİRİŞ

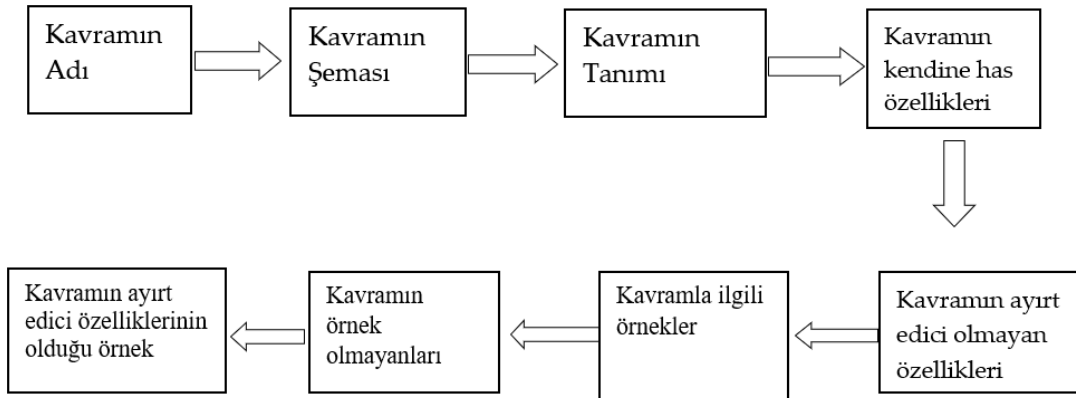
Kavram, “organizmanın şemalarında şekillenen farklı nesne ve fenomenlerin yaygın niteliklerini oluşturan bilgi iskelesi” diye belirtilmiştir (Ülgen, 2001:110). Kavram, Aksan’a (2003: 151) göre yeryüzündeki yapıların genel sembollerine dayanan bir yargıdır. Yani fikirlerin veya kavramların en önemli temelleri olan kavramlar etrafımızdaki karışıklığı hafifletmekte, insanlar arası haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve edinilen bilgilerin düzenli bir şekilde toplanmasına yardımcı olmaktadır (Kaptan, 1998). Adına bilgi iskelesi ya da fikir varlığı denilen kavramların öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

Bilginin sistemli hale gelmesi öğrenen ile öğrenme ortamının karşılıklı etkileşimi neticesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla kavram öğrenmede kullanılan yöntem ve stratejiler de önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kavram öğretimini çocuklara aktarırken öğrencilerinin farklı özelliklerini baz alarak, uygun koşullar sağlanılarak, öğretimini tasarlaması ve uygulaması gerektiğinden sıklıkla söz edilmektedir (Ülgen, 2001).

Tennyson’a (1986) göre, bir öğretmen çocuklara kavram öğretiminden bahsederken ilk olarak konuyla ilgili seçeceği kavramı belirlemeli, seçtiği kavramların tanımlarının nasıl yapılacağı hakkında araştırma yapmalı, kavramın bütün özelliklerini barındıran bir örnek ile çocuklara bu durumu aktarmalıdır. Öğretmenin seçtiği örnekler uygun sırayla çocuklara anlatılmalıdır (Akt.: Ülgen, 2004: 137-138).

Bir kavramın öğretilmesinde genel olarak kullanılan içerik öğeleri Şekil 1’deki gibidir.

Şekil 1. Kavram Öğretiminde Kullanılan İçerik Öğeleri Tablosu



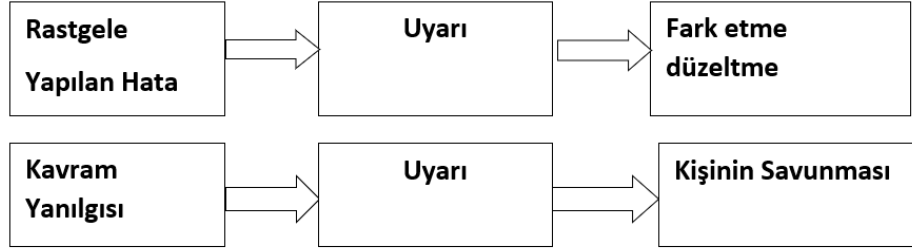
Kaynak: (Coşkun, 2009).

Kavram öğrenme ile ilgili birden çok strateji bulunmaktadır. Bunlar; Merrill-Tennyson'un Kavram Kazanımı Stratejisi, Michaelis ve Garcia'nın Kavram Öğretimi Stratejileri, Martorella'nın Kavram Analizi Stratejisi, Hilde Taba Kavram Öğretimi Stratejisi, Joyce ve Weil'in Kavram Kazanımı Stratejisi, Araştırma-İnceleme Yoluyla Kavram Öğrenmedir (Doğanay, 2005; Dündar, 2007; Eroğlu, 2008).

Kavram öğretimi gerçekleştirilirken öğretmenden kaynaklı kavramsal hata ve yanlışlar meydana gelmekle birlikte öğrenciden kaynaklı birtakım kavramsal hata ve yanlışlar da meydana gelmektedir. Kavram yanlışları öğrencilerin herkes tarafından bilimsel olarak geçerli sayılan kavramları yeniden üretip geliştirdikleri kavramlardır. Bir başka deyişle Kavramsal yanlış kişinin durumu anlama becerisinin eksikliğinden kaynaklanan durumdur (Spooner, 2002).

Şekil 2’de görüldüğü gibi şemada kişinin yaptığı herhangi bir hatayı düzeltmeye gittiği ancak kavram yanlışlığı söz konusu olduğunda kişinin bu durumu kolay değiştiremediğinden ve savunmaya geçtiğinden bahsedilmektedir.

Şekil 2. Kavram Yanılgısı ve Hatası Arasındaki Farkı Gösteren İçerik Tablosu



Kaynak: (Coşkun, 2009)

Öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramlar için ürettikleri yeni kavramlar farklı konuların öğrenilmesinde zorluk çıkarmakta ve öğrenmenin önüne set çekmektedir (Tekkaya & Balcı, 2003). Birçok disiplinde kavram hatası örnekleri göze çarpmaktadır ve sıklıkla kavram hatalarının görüldüğü disiplinlerden birisi de matematiktir. Matematik öğretimi gerçekleştirebilmek için öncelikle öğrenciye matematiksel kavramların anlamlı bir şekilde öğretilmesi lazımdır. Matematiksel kavramlar, matematik öğretiminin ve öğreniminin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Matematiksel kavramların öğretiminde istenilen başarı düzeyine erişebilmek için yapılacak etkinliklerin öğrencilerin matematiksel düşünce düzeyleriyle uygun olması gerekmektedir (Dede, 2003). Matematiksel kavramlar art arda gelmeli ve kademeli bir sırayla anlatılmalıdır. Bir kavram öğrenilirken farklı değişkenlerle beraber oluşan kavram hataları, devamındaki kavramın öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı matematiksel kavramların ne anlama geldiği iyi bilinmeli ve aynı zamanda nerede kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Dede & Argün, 2004).

Matematikte birden çok kavram birbiriyle ilişkili olduğu için bazı kavramlar olmadan o kavramla ilgili diğer bir kavram açıklanamaz. Örneğin; fonksiyonlar öğrenilmeden limit, limit öğrenilmeden de türev öğrenilememekte ve tanımlanamamaktadır. Birbiriyle bağlantılı bir iki üniteyi öğrenmemiş bir öğrencinin, özellikle ilköğretim birinci ve ikinci kademede, ünitelerdeki konuları anlayabilmesi ve kavrayabilmesi çok zordur. Bunun nedeni matematiğin konularının birikimli yapıya sahip olması ve bunun yansıması olarak eğitim- öğretim programının sarmal bir yapıda olmasıdır (Ersoy, 2006). Matematikte, kavramsal öğrenmenin en büyük sorunlarından birinin kavram yanlışlığı olduğu söylenebilir (Yenilmez & Yaşa, 2008). Kavram yanlışlarının çokça görüldüğü konulardan biri olan kesirler, ilköğretim öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları matematiksel kavramlar içerisinde en zor olanlardandır (Charalambous ve Pinta-pantazi, 2005; Hansen, 2014). Kesirlerde modelleme ise 4. sınıf öğrencilerin sıkıntı çektiği bir durumdur. Çocuklar, verilen kesir model üzerinde gösterme veya daha önce örneğini gördükleri kesir modellerinden farklı şekilde modellenmiş kesir çeşitlerinde bazı sıkıntılar yaşamaktadır (Haser ve Ubuz, 2001).

Model, anlaşılması zor olan yapıları anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla zihninde var olan yapılar ile bu yapıların dışarıya yansımasıdır. Model zihinde canlanan kavramın dış görünüşe yansımasıdır. Modelleme ise problemleri ve olayları farklı şemalar oluşturarak modeller oluşturma sürecidir (Lesh ve Doerr, 2003). Özellikle kesirlerin modellemesinde hangi konunun eksik kaldığı ve bu kesirlerin modellenmesinde oluşan kavram yanlışlarının alt nedenlerinin

incelenmesi gereklidir. İlkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun somut işlemler döneminde olmasından dolayı soyut durum veya nesnelerin olabildiğince somut hale getirilmesinde matematiksel gösterim ve modellerin kullanılması önemli bir yer tutmaktadır (Cramer & Henry, 2002; Siebert & Gaskin, 2006). Bununla birlikte birçok araştırma matematik öğretimi sürecinde model kullanımının birçok olumlu sonucun ortaya çıkmasını sağladığını göstererek model kullanımını teşvik etmiştir (Çiltaş & Işık, 2012; Çiltaş & Yılmaz, 2013; Eraslan, 2011; Gümüş vd., 2008).

Spooner (2002)'e göre de en çok kavram yanılgısı ortaya çıkan ve anlaşılması güç olan konulardan biri kesirler konusudur. Çünkü kesirlerin hem kavramsal zenginliğinin çok olması hem de karmaşıklığı bu konunun öğrenciler tarafından öğrenilmesini, öğretmenler tarafından da öğretebilmesini zorlaştırır. Bu sebeple matematik derslerinde kavramların öğretimi dikkat ve hassasiyet ister (Alacacı, 2010). İlkokul öğrencilerinin ilk soyut kavramları görmeye başladıkları kesirler konusunda öğrencilerde farklı kavram yanılgıları oluşmaktadır (Ersoy ve Ardahan, 2003). Bu nedenlerden ötürü matematik eğitiminin henüz başlangıcı olan ilkokul sürecinde öğrencilerin kesirler konusuyla ilgili öğrenmelerinin analiz edilmesi ve meydana gelen kavram yanılgılarının bulunarak bunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması ve araştırmaların yapılması gereklidir. Daha önce Pesen (2008) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin kesirleri sayı doğrusunda gösterirken, sayı doğrusu üzerindeki noktalarla kesirleri eşleştirirken ortaya çıkan hatalar incelenmiştir. Öğrencilerin kesirleri sayı doğrusu üzerindeki noktalarla eşleştirme konusunda güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yine Tabak, v.d. (2010) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kesirleri modelleme becerileri incelenmiş ve öğrencilerin verilen kesri sayı doğrusu üstünde yazma becerisi düşük iken alan ve küme modeli üzerinde yazma becerileri ise yüksek oranda başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmaya göre öğrenciler modelleme yaparken kare, dikdörtgen, paralel kenar ve daire gibi geometrik şekiller kullanırken daha başarılı; buna karşın üçgen ve dik yamuk gibi şekilleri kullanırken ise başarısız oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Önal ve Yorulmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada da dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar incelenmiş ve öğrencilerin kesirleri sıralama, kesirlerde toplama ve kesirlerde çıkarma konularında hatalar yaptıkları, kesirleri tam sayı gibi düşündükleri ve işlemleri bu bakış açısıyla yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada ise amaç: ilkokul dördüncü sınıfta eğitim gören öğrencilerin kesir çeşitlerini kesir modeli üzerinde gösterirken oluşan kavram hatalarını, kesir konusu hakkındaki bilgilerini ve farklı bir model çizerek verilen kesir ifadesini gösterirken oluşabilecek kavram hatalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğrencilerin basit, birleşik, tam sayılı kesri modelle gösterirken oluşan kavram yanılgıları nelerdir?
- Öğrenciler verilen kesirleri, kesir modeli üzerinde gösterirken oluşan kavram yanılgıları nelerdir?

2. YÖNTEM

Öğrencilerin kesir çeşitlerinin modellenmesi ve model üzerinde gösterimi sırasında oluşabilecek kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemine ait desenlerden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da daha fazla sayıda durum kendileri için belirlenmiş çerçevenin içinde kalınarak bütüncül bir şekilde çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Burada incelenen durum öğrencilerin kendilerine verilen

kesir çeşitlerini modellerken veya modelle gösterilen kesri pay, kesir çizgisi ve payda kullanarak yazılı biçimde ifade ederken yaptıkları hataların ve sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda katılımcılara kesir modelleme performanslarını ortaya koyacakları açık uçlu soru formu uygulanıp öğrencilerin uygulama sürecinde kullandıkları yazılı dokümanlar derinlemesine incelenerek kavram yanlışları ve hatalar belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 4 sınıftan 58'i kız öğrenci, 60'ı erkek öğrenci olmak üzere toplamda 118 öğrenci oluşturmuştur. Nitel bir araştırmada çok sayıda katılımcıdan elde edilen verilerin yüzeysel bilgi olması bir olguya ait çerçevenin belirlenmesinde ve bunun yanında farklı durumların incelenmesi ya da farklılıkların anlaşılması konusunda yardımcı olabilir (Bryman, 2007). Çünkü nitel bir araştırmada ideal örnek hacmi, elde edilen verilerin kalitesiyle ilgilidir (Watson vd., 2017). Bir araştırmacı bir kısım deneyimi aynı sabit kaynakla ve belli bir zaman aralığında fazla sayıda katılımcıyla çalışabilir (Baltacı, 2017). Çalışmanın örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2012)'e göre var olan sınırlılıklar (vakit, para ve enerji) nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir, daha tasarruflu ve uygulama yapılabilir yerlerden seçilmesidir. Çalışma grubunun cinsiyet ve şube dağılımlarına ait özellikler Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Şubelere Göre Dağılımı

Şube Adı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
4-E	13	18	31
4-F	16	11	27
4-G	19	15	34
4-I	10	16	26
Toplam	58	60	118*

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin kesirleri modelle gösterirken sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla on beş tane maddeden oluşan Kesir Modelleme Performans Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kesir Modelleme Performans Ölçeği hem literatür hem de matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyen ve yüksek lisans yapmakta olan dört sınıf öğretmenin ortak görüşleriyle hazırlanmıştır. Veri toplama aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen araştırma alanını temsil edip etmediği "uzman görüşüne" dayanarak tespit edilir (Karasar, 1995). Bundan dolayı uygulamadan önce matematik eğitimi alanında uzman iki akademisyen ile ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen tarafından Kesir Modelleme Performans Ölçeği'ndeki maddeler ölçülmek istenen alanı temsil düzeyi ve ölçme amacına uygunluk açısından değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son halini alarak uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplanması

Verilerin toplanmasında uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ‘Kesir Modelleme Performans Ölçeği’ kullanılmış ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bu veri toplama aracında araştırmacılar tarafından öğrencilere rehberlik edilmiştir. Uygulama, sınıfların ders programlarının farklı oluşu sebebiyle her sınıfta farklı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her sınıf için bir ders saati uygulamayla ilgili bilgilendirme yapıp devamındaki ders saatinde Kesir Modelleme Performans Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekteki maddeleri cevaplarırken dikkatlerinin dağılmaması ve rahat olmaları için araştırmacılar tarafından gerekli tedbirler alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yönteminde elde edilen verilerin detaylı ve derinlemesine analizi gerekir ve bu analiz yöntemi daha önceden göze çarpmayan temaların ve farklı boyutların ortaya çıkarılması imkanını sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi; işaretlerin gruplanması ve bu işaretlemelerin hangi kavramları kapsadığını meydana çıkarmak için, açıkça formüle edilmiş kurallar doğrultusunda, uzman görüşü alarak araştırmacının ortaya çıkardığı yargıların bilimsel rapor olarak değerlendirilmesine olanak vermiştir (Janis 1949: 425). Bu araştırma 4 ana tema ve bu temalar içinde farklı açıklamalar oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Bu temaları ilişkilendirmek amacıyla kesirlerin modellenmesinde oluşan kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik öğrencilerin Kesir Modelleme Performans Ölçeği’nde cevapladıkları 15 madde kullanılmış, yapılan yanlışlar ve doğrular işaretlenmiş, her sınıftan öğrencilerin yanlış ve doğru sayılarının yüzdelik frekans değerleri tablolaştırılarak sunulmuş ve toplanan veriler derinlemesine incelenip analiz edilmiştir. Böylelikle daha önceleri göze çarpmayan temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel yaklaşıma sahip olması dolayısıyla geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık kavramı kullanılmış (Lincoln ve Guba, 1985 akt. Bassey, 1999) ve araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için şu işlemler gerçekleştirilmiştir: a) Verilerin elde edildiği kaynaklarla uzun süreli etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. b) Süreç boyunca söz konusu durumla ilgili konular sürekli olarak gözlemlenmeye çalışılmıştır. c) Elde edilen veriler, veri kaynağı olan katılımcılarla birlikte kontrol edilerek teyit edilmiştir. d) Elde edilen verilerin analitik olarak ifade edilmesine yetecek kadar çeşitleme yapılmıştır. e) Farklı bir araştırmacı bulguların kontrolünü sağlamıştır. f) Bulgular detaylı biçimde aktarılmıştır. g) Araştırma sonuçları teyit edilebilecek şekilde sistematik olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Makalenin bu bölümünde öğrencilerin Kesir Modelleme Performans Ölçeği’ndeki maddelere verdikleri cevaplar incelenip analiz edilerek araştırmanın alt problemlerine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu cevaplar 4 ana tema altında detaylandırılarak sunulmuştur. Bu başlıklar:

3.1. Bütünü Eş Parçalara Ayırma Problemine İlişkin Bulgular

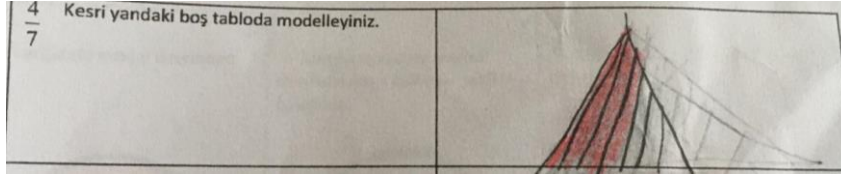
İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin verilen basit kesri nasıl modellediğini ve modellemeyi yaparken varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla “ $\frac{4}{7}$ kesrini yandaki boş alanda modelleyiniz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. $\frac{4}{7}$ Basit Kesrinin Modelle Gösterimine İlişkin Yapılan Yanlış ve Doğru Sayılarının Şubelere Göre Yüzdeler Dağılımı

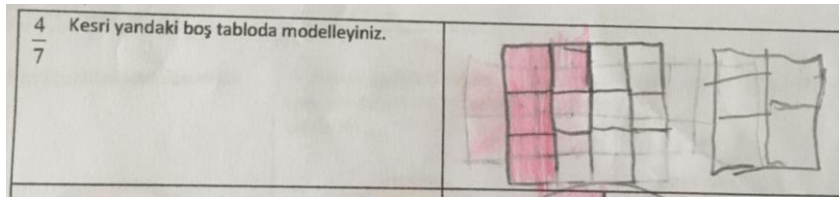
Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	19	63,3	11	36
4-F	16	59,3	11	40,7
4-G	18	56,2	14	43,8
4-I	10	38,5	16	61,5
Toplam	63	54,78	52	45,22

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %45,2 oranında $\frac{4}{7}$ kesrinin modelle gösterilmesi konusunda yanlışlıklar tespit edilmiştir. Kesir Modelleme Performans Ölçeği’ndeki cevaplar incelendiğinde öğrencilerin verilen basit kesir modellerken bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu kavram yanlışlarından birincisi öğrencilerin bütün kavramını tam olarak ifade edememeleridir. İkinci kavram yanılığı ise kesirleri sadece bütünü parçalara bölmek olduğunu düşünen öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılığıdır. Bu yanılığa sahip öğrencilerin bütünlüğü istenenden daha az ya da daha fazla parçaya ayırdığı görülmüştür. Bu durumlara ilişkin sırasıyla E23 kodlu ve G25 kodlu öğrencilerin cevapları Şekil 3 ve Şekil 4’teki gibidir.

Şekil 3. E23 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



Şekil 4. G25 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



Şekil 3’te yer alan görsellerden E23 kodlu öğrencinin yaptığı modelleme incelendiğinde öğrencinin basit kesir modelleme sürecinde geometrik şekillerden üçgeni bütün kavramının karşılığı olarak çizdiği fakat çizdiği bütünü eş parçalara ayıramadığı görülmektedir. Öğrencinin modellemesi incelendiğinde basit kesir kavramını anladığı fakat bütünün her bir parçasının eş olarak çizilmesi gerektiğini kavrayamadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencinin kesirler için zorunlu olan “eş parçalar” kavramına dair yanılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin verilen basit kesir öncekinden farklı biçimde modellerken nasıl modelleme yaptığını ve varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan “

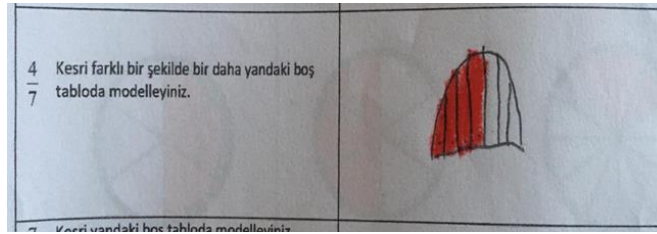
$\frac{4}{7}$ kesrini bir kez daha farklı bir şekilde yandaki boş tabloda modelleyiniz.” sorusuna verdikleri cevaplardaki doğru ve yanlış işlemlerin sayılarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. $\frac{4}{7}$ Kesrinin Farklı Bir Şekilde Modellenmesine İlişkin Doğru ve Yanlış Sayılarının Şubelere Göre Yüzdeler Dağılımı

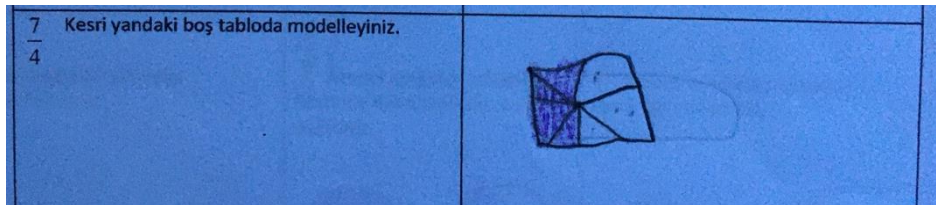
Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	13	43,3	17	56,7
4-F	13	40,6	19	59,4
4-G	3	10,7	25	89,3
4-I	5	20,8	19	79,2
Toplam	34	29,83	80	70,17

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %70,1 oranında $\frac{4}{7}$ kesrinin farklı bir şekilde modellenmesinde yanlışlıklar tespit edilmiştir. Bu madde için verilen cevaplar detaylı ve derinlemesine incelendiğinde yanlış cevap veren öğrencilerin çizdikleri bütünü eş parçalara ayırmadıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin I26 kodlu öğrencinin cevabı Şekil 5’te sunulmuştur. Öğrencinin verilen basit kesri farklı biçimde modellemek için bir bütün çizdiği fakat bu bütünü eş parçalara ayırmadığı cevap kağıdına net olarak yansımıştır.

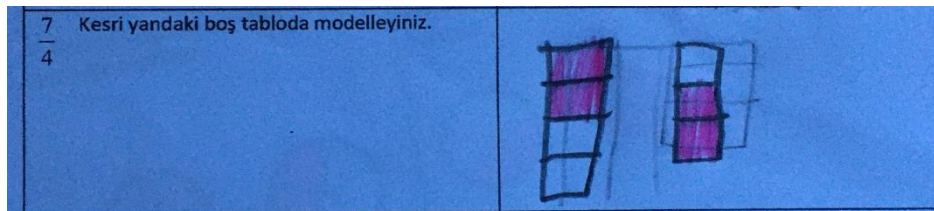
Şekil 5. I26 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Farklı Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



Şekil 6. E18 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Farklı Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



Şekil 7. F08 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Farklı Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bileşik kesri nasıl modelledikleri ve bu süreçte varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan “ $\frac{7}{4}$ kesrini yandaki boş tabloda modelleyiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardaki doğru ve yanlış işlemlerin sayısına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. $\frac{7}{4}$ Kesrinin Modellenmesine İlişkin Doğru ve Yanlış Sayılarının Şubelere Göre Yüzdellik Dağılımı

Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	8	26,7	22	73,3
4-F	15	68,2	17	39,8
4-G	8	21,6	29	78,4
4-I	11	45,8	13	54,2
Toplam	42	34,2	81	65,8

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %65,8’i oranında $\frac{7}{4}$ kesrinin modellenmesinde yanlışlıklar tespit edilmiştir. Bu maddeye verilen yanlış cevaplar detaylı ve derinlemesine incelediğinde öğrencilerin farklı kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu yanlışlardan biri bileşik kesir kavramının basit kesir gibi düşünülmesidir. Bu yanlışta öğrenci kesri oluşturan sayılardan büyük olanını payda, küçük olanını da pay olarak düşünüp modellemesini bu şekilde yapmıştır. Buradan hareketle bu yanlış yapan öğrencilerin pay ve payda kavramıyla ilgili yanlışlığına sahip oldukları söylenebilir. Yine yanlış olan öğrenci cevaplarında verilen bileşik kesri modellerken bazı öğrencilerin iki bütün çizdiği fakat bu bütünlerin eşit büyüklükte olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin yeterli sayıda bütün çizdiği fakat bütünleri eşit sayıda parçalara ayırmadığı görülmüştür. Şekil 6 ve Şekil 7’de buna örnek olabilecek bazı öğrenci cevapları sunulmuştur. Öğrencilerden biri sadece bir bütün oluşturarak modelleme yapma hatasına düşerken diğer öğrenci ise farklı büyüklükte bütünler çizip bu bütünleri eş sayıda eş parçalara ayırmama hatası yapmıştır.

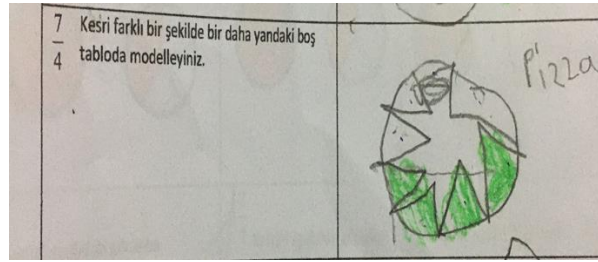
İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin verilen bileşik kesri öncekinden farklı biçimde modellerken nasıl modelleme yaptıklarını ve varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla “ $\frac{7}{4}$ kesrini farklı bir şekilde bir kez daha yandaki boş tabloda modelleyiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardaki doğru ve yanlış sayılarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. $\frac{7}{4}$ Kesrinin Farklı Biçimde Modellenmesine İlişkin Doğru Yanlış Sayılarının Şubelere Göre Yüzdeler Dağılımı

Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	9	28,1	23	71,9
4-F	13	40,6	19	59,4
4-G	4	10,8	33	89,2
4-I	6	25	18	75
Toplam	32	25,6	93	74,4

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %74,4 oranında $\frac{7}{4}$ kesrinin farklı bir şekilde modellenmesinde yanlışlıklar tespit edilmiştir. Bu maddeye ilişkin yanlış olan öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin yeterli sayıda bütün çizmeme, çizdikleri bütünü veya bütünlere eş sayıda eş parçalara ayırmama gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin I22 kodlu öğrencinin cevabı Şekil 8'deki gibidir.

Şekil 8. I22 Kodlu Öğrencinin Verilen Bileşik Kesri Öncekinden Farklı Biçimde Bir Kez Daha Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



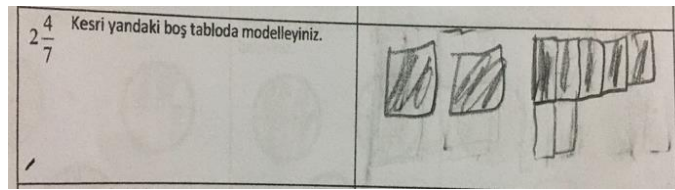
İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin tam sayılı kesirleri nasıl modelledikleri ve modelleme sürecinde varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan " $2\frac{4}{7}$ kesrini boş tabloda modelleyiniz?" sorusuna verdikleri cevaplardaki doğru ve yanlış sayılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. $2\frac{4}{7}$ Kesrinin Modellenmesine İlişkin Doğru ve Yanlış Sayılarının Şubelere Göre Yüzdeler Dağılımı

Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	0	0	32	100
4-F	8	23,5	26	76,5
4-G	2	5,4	35	94,6
4-I	1	4,2	23	95,8
Toplam	11	8,7	116	91,3

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %91 oranında, $2\frac{4}{7}$ kesrinin modellenmesi konusunda yanlışlıklar tespit edilmiştir. Yanlış olan öğrenci cevapları detaylı biçimde incelendiğinde öğrencilerin genelde tam (bütün) kavramı ile ilgili yanlışya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin modellemelerinde bütünlerin eş büyüklükte olmadıkları tespit edilmiştir. Şekil 9'da G21 kodlu öğrencinin modellemesi incelendiğinde kesrin tam kısmını oluşturan bütünleri birbirine yakın büyüklükte çizse bile eşit büyüklükte çizmediği ayrıca kesir kısmını ifade eden bütünün istenilen sayıda dilime ayırdığı fakat bu dilimlerin birbirine eşit olmadıkları ve kesrin pay değerinden daha fazla dilimin tarandığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencinin tam sayılı kesri modellerken 'bütünlerin eş olması', 'dilimlerin eş olması' gereklilikleri ve pay kavramıyla ilgili yanlışya sahip olduğu ifade edilebilir.

Şekil 9. G21 Kodlu Öğrencinin Tam Sayılı Kesri Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Modelleme



İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin verilen tam sayılı kesri öncekinden farklı biçimde bir kez daha modellerken bu modellemeyi nasıl yaptıklarını ve bu süreçte varsa sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan " $2\frac{4}{7}$ kesrini farklı bir şekilde bir kez daha yandaki boş tabloda modelleyiniz?" sorusuna verdikleri cevaplardaki doğru ve yanlış sayılarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. $2\frac{4}{7}$ Kesrinin Farklı Bir Şekilde Modellenmesine İlişkin Doğru Ve Yanlış Sayılarının Şubelere Göre Yüzdeler Dağılımı

Şube Adı	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
4-E	1	2,9	33	97,1
4-F	5	14,7	29	85,3
4-G	3	8,1	34	91,9
4-I	0	0	24	100
Toplam	9	6,98	120	93,02

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin cevaplarında %93 oranında, $2\frac{4}{7}$ kesrinin öncekinden farklı biçimde bir kez daha modellenmesi konusunda yanlışlıklar tespit edilmiştir. Diğer sorularla karşılaştırıldığında bu soruda yapılan yanlış sayısının diğer sorulardan daha fazla olduğu görülmektedir. Yanlış olan öğrenci cevapları ayrıntılı şekilde incelendiğinde öğrencilerin tam kavramıyla ilgili yanlışlara sahip oldukları görülmüştür. Kesrin tam kısmını modellerken farklı büyüklüklerde farklı geometrik şekiller kullanılması en çok tespit edilen durum olmuştur.

Bu duruma ilişkin G21 kodlu öğrencinin cevabı Şekil 9'daki gibidir. Öğrenci kesrin tam kısmını oluşturan 2 adet bütünün kare şeklinde belirtirken kesir kısmını oluşturan bütünün dikdörtgen

şeklinde çizmiştir. Öğrencinin modellemesinde bütünler arasında büyüklük açısından farklılıklar gözlemlenmiştir. Öğrencinin bu noktada bütün kavramıyla ilgili yanlışlığa sahip olduğu söylenebilir.

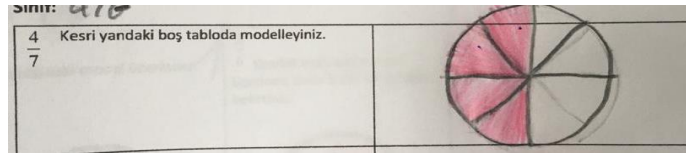
3.2. Kesir Çeşitlerini Ayırt Edebilme Becerilerine Dair Bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kesirlerin modellenmesine ilişkin sorularda basit, bileşik ve tam sayılı kesirleri modellerken farklı kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının basit kesirleri modellerken bütünü paydada belirtilen değer kadar eş parçaya ayırmadıkları, bileşik kesirlerde ise bazı öğrencilerin bu kesir çeşidini basit kesir gibi düşünüp kesrin ifadesindeki sayısal olarak büyük olan değeri payda ve sayısal olarak küçük olan değeri pay olarak algılayıp bu şekilde modelleme yaptıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin basit kesir ile bileşik kesir çeşitlerini ayırt edemedikleri ifade edilebilir. Ayrıca bileşik kesirleri modellemede bazı öğrencilerin yeter sayıda bütün çizse bile bu bütünleri eş olmayan büyüklükte ve eş sayıda dilimlere ayırmadan çizdikleri belirlenmiştir. Tam sayılı kesirlerde ise öğrencilerin kesri modellerken çizdikleri geometrik şekillerin birbirinden farklı olması, geometrik şekiller aynı olsa bile bu şekillerin aynı boyutlarda olmaması ve verilen ifadenin kesir kısmının modelde eş parçalara ayrılmaması tespit edilen yanlışlardır.

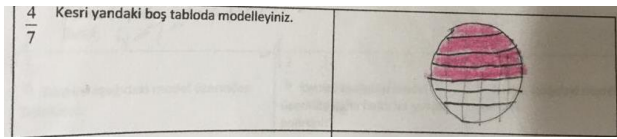
3.3. Kesirleri Modelleme Becerilerine Dair Bulgular

a) Basit Kesirler: Öğrenciler basit kesirleri modellerken genellikle daire, kare ve üçgen gibi bilinen geometrik şekilleri tercih etmişlerdir. Öğrencilerin bu geometrik şekillerin çizimlerinde zorlanmadıkları fakat bu şekilleri eş parçalara bölmekte ve kesrin değerini model üzerinde boyayarak, karalayarak ya da tarama yöntemiyle gösterme konusunda yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Buna örnek olabilecek bazı öğrenci çizimleri Şekil 10 ve Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 10. E28 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



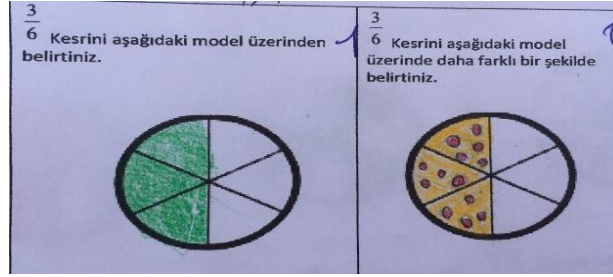
Şekil 11. F15 Kodlu Öğrencinin Basit Kesri Modelleme Sürecinde Ortaya Koyduğu Model



Modellemeyi doğru bir şekilde yapan E28 kodlu öğrencinin $\frac{4}{7}$ kesrini gösterirken çizdikleri bütünü eşit parçalara böldüğü ve bu parçaları kesrin değerine uygun oranda boyadığı tespit edilmiştir. Modellemeyi yanlış bir şekilde yapan F15 kodlu öğrencinin $\frac{4}{7}$ kesrini gösterirken bütünü paydada belirtilen değere göre parçalara böldüğü fakat bu parçaların eş büyüklükte olmadıkları tespit edilmiştir.

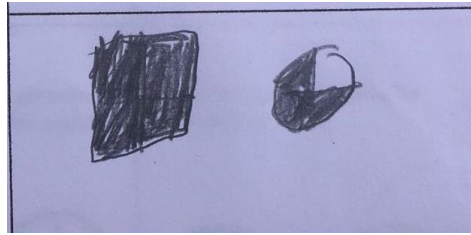
Buna karşılık öğrencilere hazır olarak çizilip eş parçalara ayrılmış modeller üzerinde verilen kesri boyama, karalama ya da tarama yöntemiyle göstermeleri istendiğinde öğrencilerin bu maddede %98 oranında doğru işlem yaptığı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek teşkil etmesi açısından E13 kodlu öğrencinin cevabı Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12. E13 Kodlu Öğrencinin Hazır Olarak Çizilmiş ve Eş Parçalara Ayrılmış Model Üzerinde İstenilen Basit Kesri Modellemesi



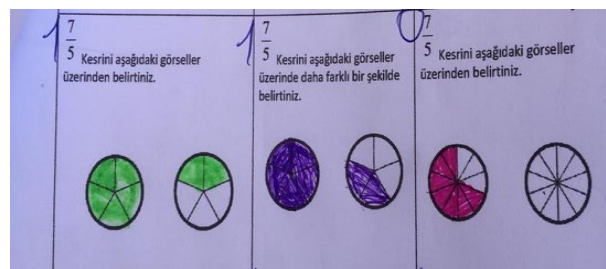
b) Bileşik Kesir: Öğrencilerin bileşik kesirleri nasıl modellediği ve bu süreçte varsa öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan bileşik kesrin modelle gösterilmesinin istendiği soruya öğrencilerin %34 oranında doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir (Tablo 4). Öğrencilerin bileşik kesirlerde modelleme yaparken genelde aynı oranda 2 bütün oluşturamama, farklı geometrik şekiller kullanarak bütün oluşturma ve bütünleri eş parçalama ayırmama gibi yanlışlıklar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu duruma G19 kodlu öğrencinin $\frac{7}{4}$ kesrinin modellenmesinin istendiği soruya verdiği cevap Şekil 13'te örnek olarak sunulmuştur.

Şekil 13. Bileşik Kesri Modelleme Sürecinde G19 Kodlu Öğrencinin Ortaya Koyduğu Model



Buna karşılık öğrencilere hazır olarak çizilip eş parçalara ayrılmış geometrik şekiller verilir söz konusu kesrin bu hazır modeller üzerinde karalama, boyama ya da tarama yöntemiyle gösterilmesi istendiğinde öğrencilerin %80'inin bu modellemeyi doğru bir şekilde yaptıkları belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin I10 kodlu öğrencinin cevabı Şekil 14'teki gibidir.

Şekil 14. Bileşik Kesri Modelleme Sürecinde I10 Kodlu Öğrencinin Ortay Koyduğu Model



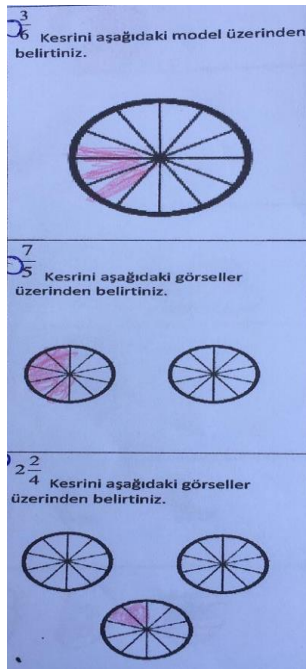
c) Tam Sayılı Kesir: Öğrencilerin tam sayılı kesirleri nasıl modelledikleri ve bu süreçte varsa öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan soruda öğrencilerin yalnızca %9'unun doğru modelleme yaptığı belirlenmiştir (Tablo 6). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tam sayılı kesrin tam kısmını ifade eden bütün veya bütünlerle kesir kısmını ifade eden bütünü farklı büyüklüklerde çizdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bütünleri ifade etmek için farklı geometrik şekiller kullandıkları, kesir kısmını ifade etmek için kullandıkları bütünü eş parçalara ayırmadıkları da öğrencilerin yazılı dokümanlarına yansımıştır. Buna karşın öğrencilere hazır olarak çizilmiş, kesrin tam kısmını ifade etmeye yetecek kadar bütün ve kesir

kısmını ifade etmek için eş dilimlere ayrılmış modeller verilip istenilen tam sayılı kesri bu hazır modeller üzerinde karalama, boyama ya da tarama yöntemiyle göstermeleri istendiğinde öğrencilerin %79'unun bu maddeyi doğru bir şekilde modelledikleri tespit edilmiştir.

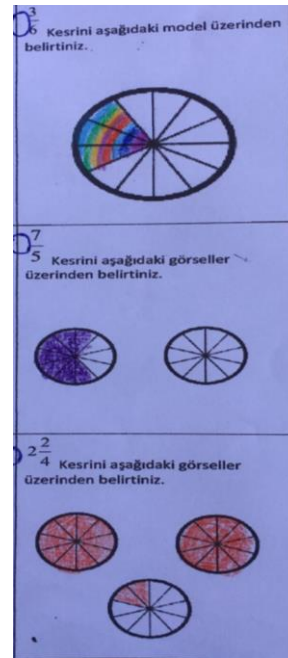
3.4. Parça-Bütün İlişisini Koruyabilme Becerisine Dair Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine kesir çeşitlerini nasıl modelledikleri ve bu süreçte varsa öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla sorulan sorulardan üç tanesini pay ve payda arasındaki oranın korunması gerektiğiyle ilgili sorular oluşturmaktadır. Bu sorulardan 9. soruyu öğrencilerin %29, 12. soruyu öğrencilerin %11 ve 15. soruyu %22 oranında doğru cevapladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu sorularda diğer sorulara oranla daha çok yanlış yaptıkları görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin verilen kesrin pay ve paydasında aynı oranda değişim olması gerektiğiyle ilgili eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin sırasıyla F16 ve G9 kodlu öğrencilerin cevapları Şekil 15 ve Şekil 16'daki gibidir. F16 kodlu öğrenci kendisine hazır olarak verilen modeller üzerinde istenilen basit kesri modellerken modelin kaç eşit parçaya ayrıldığını göz ardı ederek sadece payın değeri kadar dilimi boyamıştır. Aynı hatayı bileşik kesri modellerken de yapmış ve bütünlerin kaç eşit parçaya ayrıldığını göz ardı etmiştir. Tam sayılı kesri modellerken de kesrin tam kısmını hiç modellemeden sadece kesir kısmını modellemiştir. Bunu yaparken de yine bütünün kaç eş parçaya ayrıldığına bakmadan sadece payın değeri kadar dilimi boyamıştır. G9 kodlu öğrenci de basit kesri modellerken kendisine hazır olarak verilen modelin kaç eşit parçaya ayrıldığını göz ardı ederek sadece payın değerine göre model üzerinde işlem yapmıştır. Yine G9 kodlu öğrenci bileşik kesri modellerken kendisine hazır olarak verilmiş modellerin kaç eşit parçaya ayrıldığını göz ardı ederek sadece payın değeri kadar dilimi boyamıştır. Tam sayılı kesri modellerken de iki bütünün tamamını boyamış fakat kesir kısmını ifade eden bütünün kaç eşit parçaya ayrıldığını göz ardı ederek sadece payın değeri kadar dilimi boyamıştır.

Şekil 15. F16 Kodlu Öğrencinin Pay ve Payda Arasındaki Oranın Korunması Gerektiğiyle İlgili Sorulara İlişkin Yaptığı Model



Şekil 16. G9 Kodlu Öğrencinin Pay ve Payda Arasındaki Oranın Korunması Gerektiğiyle İlgili Sorulara İlişkin Yaptığı Model



4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler analiz edilerek öğrencilerin kesir çeşitlerini nasıl modelledikleri ve bu süreçte ortaya çıkan kavram hatalarını ve yanlışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar incelendiğinde, bu hatalara neden olan kavram yanlışlarının benzer sorularda genellikle aynı yanlışlar olduğu tespit edilmiştir. Kesirlerin modelle gösteriminde; bütünü eş parçalara ayırma ve kesir türlerini ayırt etmeyle alakalı öğrencilerin güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eş bütünlere çizme, aynı geometrik şekli kullanma, hazır olarak verilen model üzerinde kesrin değerine göre boyama, karalama ya da tarama yöntemiyle modelleme yapma konularında yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir. Şiap ve Duru (2004) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bütünü eş parçaya ayırma konusunda yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu yanlışların asıl sebebinin öğrencilerin pay ve payda kavramlarıyla ilgili yanlışları olduğu söylenebilir. Sherman, Richardson ve Yardson, (2005)' e göre de öğrencilerin kesirlerin gösteriminde kullanılan pay kavramının hangisi, payda kavramının hangisi olduğunu ve bu kavramların anlamlarının ne olduğunu bilmeleri büyük önem taşımaktadır.

1-6. sorularda öğrencilerin basit, bileşik ve tam sayılı kesirleri önceki modellemelerinden farklı biçimde modellemeleri istenmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin, bir bütünün verilen bir kesir kadarının gösterilmesinde ve belli kesir kadarı bilinen çokluğun bütünü gösterilmesinde çoğunlukla pay ve paydayı birbirinin yerine kullanarak yanılıya düştükleri tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin parça-bütün ilişkisini tam olarak anlayamadıklarından kaynaklanan bir kavram yanılığı olduğu düşünülmektedir. Kar ve Işık (2014) tarafından 7.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada da öğrencilerin parça-bütün ilişkisini tam olarak kuramadıkları tespit edilmiştir. Yine Doğan Temur (2011)'in yaptığı çalışmada öğretmenlere öğrencilerin kesirlerle ilgili hangi aşamalarda zorluklar yaşadığıyla ilgili soruya bir grup öğretmen "bütünü bulma ve kesri bulma" cevabını vermiştir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin modelleme yaparken sıkça hatalar yaptıkları ve bu hataların büyük ölçüde öğrencilerin kesir modellemeyi anlamamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kesir modellemede öğrencilerin sıklıkla verilen çoklukların birimlerine dikkat etmedikleri ya da birimleri yanlış gösterdikleri gözlenmiştir. Bundan dolayı Ersoy ve Ardahan (2003), öğrencilerin hatalı kurallar kullanma, sürçmeler ve dikkatsiz kesir modelleme gibi hataları olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin kesirleri modellerken alışılmış modelleri kullandığı görülmektedir. Bunun öğrencilerin ezber yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bundan dolayı farklı bir model geliştiremedikleri veya çizemedikleri düşünülmektedir. Öğretmenler kesirleri modellerken farklı model çeşitleri kullanırlarsa öğrencilerin de modelleme konusunu daha iyi kavrayabileceği düşünülmektedir. Ders kitapları incelendiğinde en çok kullanılan model tiplerinin dikdörtgen ve üçgen olduğu görülmektedir. Hansen (2014) de yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin kesirlere dair bakış açılarında farklılıklar olduğunu ve öğretmenlerin bu durumun bilincinde olmaları gerektiğini ancak bu sayede öğrencilere anlamlı şekilde aktarım yapabileceklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin daireyi bilmelerine rağmen kesir kavramını tam olarak kavrayamadıkları için daireyi eşit parçalara ayırmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kesir çeşitlerini model üstünde göstermenin yanı sıra alışılmışın dışında modelleri de kullanması ve öğrencilerden de kesirleri alışılmış modellerden farklı biçimde modellemelerini isteyip bu modellerin doğruluğuyla ilgili dönütler vermesinin kesir kavramının daha anlamlı biçimde öğrenilmesine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Çocukların en büyük sıkıntılarında biri parça bütün ilişkisini kavrayamamasıdır. Buna yönelik olarak çalışmalar sayesinde öğrencilerin modelleme konusunda daha başarılı olabileceği öngörülmüştür.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kesir çeşitlerinin modellenmesine ilişkin sorularda basit, bileşik ve tam sayılı kesirleri modellerken farklı kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Basit kesirlerde bütün kavramını adlandıramazken bileşik kesirlerde ise öğrenciler birbirine eş iki ayrı bütün kavramını gösterememiş ve anlayamamışlardır. Tam sayılı kesirlerde ise farklı geometrik şekillerin kullanımı ve bu şekillerin aynı boyutlarda olmaması, kesir kısmını gösteren bütünün eşit parçalara ayrılmaması gibi yanlışlar tespit edilmiştir. Kar ve Işık (2014) da yaptıkları araştırmada öğrencilerin kesirlerle ilgili yaptıkları 12 hata türünden birinin 'verilen kesir sayılarını farklı bütünler kullanarak modelleme' olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin resmi bilgiye dayalı hataları ve algoritmik temelli hataları verilen cevapların yanlış olmasına neden olmuştur. Bu yargı Chick'in (2010) araştırmasının sonucu ile aynı doğrultudadır. Öğrencilerin algoritmik temelli hata yapma nedenleri, daha önceki çalışmalarda (Tirosh, 2000; Işıksal, 2006; Bingolbali vd., 2011) görüldüğü gibi, öğrencilerin formal bilgilerinin yetersiz olması ve kuralların aşırı genellenmesidir. Bu araştırmada öğrencilerin yaptığı hatalar; bütünü eş parçalara ayırmama, çizilen bütünlerin birbirine eş olmaması, şekillerin çiziminde yapılan hatalar, kesir sayısı verilen modelin karalama, tarama ya da boyama yöntemiyle gösterilememesi ve kesir sayısının kendine denk kesir sayısına dönüştürülememesi şeklindedir. Buna karşın Tabak vd., (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler kesirleri modellerken kare, dikdörtgen, paralel kenar ve daire gibi geometrik şekiller kullanırken daha başarılı oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Litaratürde gösterildiği gibi öğrencilerin kavramları anlamalarından çok kural temelli ya da işlemsel yaklaşıma bağlı olarak hata yaptıkları görülmektedir (Erbaş, 2004; Ward & Thomas, 2006).

Bu çalışma, matematik eğitimcilerine ve sınıf öğretmenlerine ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalara ilişkin bilgiler ve bu hataların üstesinden gelmek için öneriler sunmaktadır. Öğrencilerin hatalarının kavramsal olarak anlaşılmasını sağlamak için bu hatalarının altında yatan nedenler derinlemesine tartışılmalıdır. Sınıf öğretmelerinin, öğrencilerin yanlışlarına ilişkin bilgilerini geliştirmek için öğrencilerine; kavramalarını, hatalarını ve diğer düşünce süreçlerini içeren durumları analiz etme şansı vermelidir.

Öğrencilerin hatalarının nedenlerinin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin hatalarını gidermeye yönelik stratejileri de önemli bir konu olmuştur. Bu stratejilerden önemli ölçüde sözlü anlatım yerine daha çok disiplinlerarası stratejilere başvurmaları gerekir. Çünkü Zembat (2010)'a göre bazı konularda kavram yanlışlarının çok olması beklenir ve böyle zamanlarda öğretmenler en uygun öğretim yöntemlerini kullanarak kavram yanlışları henüz oluşmadan onları engellemeyi sağlayacak yaklaşımları sergilemelidir.

KAYNAKÇA

- Alacaci, C. (2010). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları. Bingölbalı, E. ve Özmantar M. F. (Ed.), *Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*.
- Bingolbali, E., Akkoç, H., Özmantar, F., & Demir, S. (2011). *Pre-Service and inservice teachers' views of the sources of students' mathematical difficulties*. International Electronic Journal of Mathematics Education, 6,40 -59.
- Bryman, A. (2007). Barriers To Integrating Quantitative And Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Chick, H. L. (2010). *Aspects of teachers' knowledge for helping students learn about ratio*. Mathematics Education Research Group of Australasia, 33, 145-152.
- Coşkun, Mahinur Karataş (2009), "Kavram Öğretimi", I. Basım, Adana, Karahan Kitabevi.
- Cramer, K., & Henry, A. (2002). Using manipulative models to build number sense for addition of fractions. In *Making sense of fractions, ratios, and proportions* (pp. 41-48). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çiltaş, A. ve Işık, A. (2012). Matematiksel modelleme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 2, 57-67.
- Çiltaş, A. ve Yılmaz K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), No: 12, 107-115.
- Dede, Y. (2003). *ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (14), 173-182.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2004), *Matematiksel düşüncenin başlangıç noktası: matematiksel kavramlar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:39, Yaz 2004, 338-355.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Edt: C.Öztürk ve D. Dursun). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 17-52.
- Dündar, H. (2007). *Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1),364-377.
- Erbaş, A. K. (2004). *Teachers' knowledge of student thinking and their instructional practices in algebra*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Eroğlu, C. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Geçen Kavramların İçerik Düzenleme Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ersoy, Y. (2006). *İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar*. İlköğretim Online, 5(1), 30-44.
- Ersoy, Y. & Ardahan, H. (2003). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi II: Tanıya yönelik etkinlikler düzenleme, http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=64:ilkogretim-okullarinda-kesirlerin-ogretimi-ii-taniya-yonelik-etkinlikler duzenleme&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 adresinden 08.08.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y., & Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 65-90.
- Hansen, A. (2014). *Children's errors in mathematics*. London: Sage Publications.

- Haser, Ç. ve Ubuz, B., (2001). İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Kavramsal Anlama ve İşlem Yapma Performansı. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, s: 609-612 MEB Yay., Ankara.
- Işıksal, M. (2006). *A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Janis I L (1949). *The Problem of Validating Content Analysis*. H.D. Lasswell ve ark (eds), *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*, George Stewart. New York, pp. 55-82.
- Kaptan, F. (1998). *Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(14).
- Kar, T. & Işık, C. (2014). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kesirlerle çıkarma işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1223-1239.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi (7. Baskı)*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond Constructivism, Models and Model (English)ing Perspectives on Mathematics Problem Solving*. Learning, and Teaching Lawrence Erlbaum Associates, 2003 ISBN 0-8058-3821-X (cloth) ISBN 0-8058-3822-8 (pbk) text, references, author index, subject index A Source Book for Teachers and Teacher Education, 12-597
- Önal, H., & Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Sherman, H.J., Richardson, L.I. & Yard, G. (2005). *Teaching children who struggle with Mathematics: A systematic approach to diagnosis and instruction*, Pearson Education Inc.
- Spooner, M. (2002) *Errors and misconceptions in maths at key stage 2: Working Towards Success in SATs*. London: David Fulton.
- Şiap, İ. & Duru, A. (2004). Kesirlerde geometriksel modelleri kullanabilme becerisi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 89-96.
- Siebert, D., & Gaskin, N. (2006). Creating, naming, and justifying fractions. *Teaching Children Mathematics*, 12(8), 394-400.
- Tabak, H., Ahi, B., Bozdemir, H., Sarı, M. H. (2010). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kesirleri modelleme becerileri. *Education Sciences*, 5(4), 1513-1522.
- Tekkaya, C., & Balcı, S. (2003). *Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24).
- Tennyson, R.D. ve Cochiarella, M.J., (1986). "An Empirically Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts". *Review of Education Research*, Vol. 56, N.1, pp. 40-71.
- Tirosh, D. (2000). *Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 5-25.
- Tutak, T., & Güder, Y. (2014). *Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi*. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1).
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme*. PegemA Yayıncılık. 3. Baskı, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Nobel Yay.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 461-483.
- Zembat, Ğ. Ö. (2010). *Prospective elementary teachers' conceptions of volume*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2111-2115.
- Ward, J. & Thomas, G. (2007). *What do teachers know about fractions? In Findings from the New Zealand Numeracy Development Project 2006 (pp. 128-138)*. Wellington: Ministry of Education.
- Watson, K., Handal, B., Maher, M., & McGinty, E. (2017). Globalising The Class Size Debate: Myths And Realities. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 72-85.

Çıkar Çatışması Beyanı: Makalenin yazarları, bu araştırma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun finansal ilişkilerinin bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 27.06.2022 tarihli ve 2022.06 numaralı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.



YETİŞKİNLERDE PSİKOLOJİK YARDIM ALMAYA İLİŞKİN TUTUMLARI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ: PSİKOLOJİK BELİRTİLER, İÇGÖRÜ, DAMGALANMA VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

EXAMINATION OF VARIABLES PREDICTING ATTITUDES TOWARDS SEEKING PSYCHOLOGICAL HELP IN ADULTS: PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS, INSIGHT, STIGMA AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

 Sait KAHRAMAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, saitkahraman@topkapi.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
23.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
26.06.2024

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yetişkin bireylerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesidir. Bu doğrultuda bireyin kendini damgalama düzeyinin, bireyin psikolojik belirtilerinin ve içgörüsünün psikolojik yardım arama tutumları ile ilişkisi ve yordayıcı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yetişkin bireylerin psikolojik yardım arama tutumlarının cinsiyet, yaş, ekonomik durum, eğitim durumu, daha önce psikolojik yardım almış olma gibi özelliklere göre farklılaşma durumlarının analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 457 kadın ve 449 erkek olmak üzere toplamda 906 yetişkin birey oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği Kısa Formu, Kısa Semptom Envanteri, İçgörü Ölçeği ve Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için SPSS 27 yazılım programı kullanılmıştır. Analiz yöntemleri olarak Pearson Korelasyon Analizi, Bağımsız Gruplar t-testi ve ANOVA testleri ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Kendini damgalama ve psikolojik belirtiler arttıkça psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutum azalmaktadır. İçgörü arttıkça psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutum artmaktadır. Kendini damgalama, içgörü ve olumsuz benlik algısı psikolojik yardım arama tutumlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Son olarak cinsiyet, yaş, ekonomik durum, eğitim durumu ve daha önce psikolojik destek almış olma durumlarına göre psikolojik yardım arama tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Yardım Arama Tutumu, Kendini Damgalama, Psikolojik Belirti, İçgörü

ABSTRACT

This study aims to examine the variables that influence the attitudes of adults toward seeking professional psychological help. Specifically, it investigates the relationship and predictive effects of an individual's level of self-stigma, psychological symptoms, and insight on attitudes toward seeking psychological help. Additionally, the study analyzes how these attitudes vary according to characteristics such as gender, age, economic status, education level, and previous experiences of receiving psychological help. The sample consists of 906 adults, including 457 women and 449 men. Data collection tools include the Personal Information Form, the Short Form of the Attitudes Toward Seeking Psychological Help Scale, the Brief Symptom Inventory, the Insight Scale, and the Self-Stigma of Seeking Help Scale. The data were analyzed using the SPSS 27 software program. Analysis methods include Pearson Correlation Analysis, Independent Groups t-test, ANOVA tests, and Multiple Linear Regression Analysis. The findings can be summarized as follows: As self-stigma and psychological symptoms increase, positive attitudes toward seeking psychological help decrease. Conversely, as insight increases, positive attitudes toward seeking psychological help also increase. Self-stigma, insight, and negative self-perception significantly predict attitudes toward seeking psychological help. Finally, attitudes toward seeking psychological help vary significantly according to gender, age, economic status, education level, and previous experiences of receiving psychological support.

Keywords: Attitudes Toward Seeking Psychological Help, Self-Stigma, Psychological Symptoms, Insight

1. GİRİŞ

İnsanları hayat boyu normal bir seyirde yaşamlarını sürdürürken zaman zaman zorlayıcı deneyimlerle karşılaşmaktadırlar. Bu zorlayıcı deneyimler karşısından insanlar bazen kendi kendilerine yetebilirken zaman zaman bu tür zorlayıcı deneyimler karşısında başkalarının kendilerine yardım etmesine gereksinim duyarlar (Fry vd., 2013). Bu tür süreçlerde yardım için var olan mesleklerin tümü ortak amaç olarak insan hayatını geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Birey yardım alma sürecinde bazı aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar; probleme ilişkin farkındalık, desteğe ihtiyacı olduğunu belirtme, ulaşılabilecek yardım kaynaklarının tespit edilmesi ve sunulacak yardımı kabul basamakları olarak sıralanır (Rickwood vd., 2005). Psikolojik yardım süreci de bireyin ruh sağlığının korunması ve iyileştirilmesi açısından insanların yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Zira karşılaşılan zorlayıcı deneyimler arasında ruhsal stres yaratıcı problem yer almaktadır. Psikolojik yardım süreci yardıma ihtiyaç duyan bireylerin hayatlarını anlamlandırmalarına katkı sunan ve zorlayıcı deneyimlerin üstesinden gelmeyi kolaylaştıran bir süreçtir. Bu sürecin ilk adımı bireyin bu ihtiyacına dair farkındalık kazanması ile başlar. Bu yüzden psikolojik yardım sürecinde bireyin içgörüsünün önemli bir yeri vardır (Yıldırım, 2013). Farkındalık yardım arama tutumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olsa da tek başına yeterli olması mümkün olmamaktadır. İnsanlar için çoğu zaman psikolojik yardıma başvurmak yaşam içerisinde başarısızlık anlamına gelebildiği için yardım arama eğilimi azalabilmektedir (Carnevale, 2001).

Alanyazında 1970 yıllarından itibaren psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum ve davranışları açıklamaya yönelik araştırmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir (Mackenzie vd., 2004). Fischer ve Turner (1970) yardım aramaya yönelik davranışları, normal yaşam işlevlerine yönelik tehdit ya da problem oluşturan etmenlere karşı bireyin tekrar denge durumunu sağlamak için sahip olduğu öz kaynakların yeterli olmadığını düşünerek dış kaynaklara yönelmesi olarak kavramsallaştırmıştır. Yardım arama, genellikle diğer dış kaynaklardan aktif olarak alınan yardım arama davranışını ifade etmek için kullanılmıştır. Diğer insanlara bağlı olan bir başa çıkma biçimi olarak ele alınabilecek yardım arama davranışı, genellikle sosyal ilişkilere ve kişilerarası becerilere dayanmaktadır. Bundan dolayı yardım arama davranışı; bir soruna veya olumsuz yaşantıya karşılık olarak anlayış, öneri, bilgi, tedavi ve destek alma yolu ile diğer insanlarla iletişim kurmakla bağlantılı halde olmaktadır (Rickwood vd., 2005). Kişisel düzeyde, yaş ve cinsiyet gibi sosyo-demografik özellikler, hastalığa genetik yatkınlık gibi biyolojik faktörler ile bilgi, inanç ve tutumlar gibi soyut faktörler yardım arama davranışını etkileyebilmektedir (Boutin-Foster vd., 2013).

Psikolojik yardım arama süreci; yardım arayan kişiyi, yaşanan sorunu ve yardım kaynaklarını içeren çok boyutlu bir davranış örüntüsü olarak ele alınmaktadır. Bu davranış örüntüsü üzerinde etki yaratan en önemli faktör ise bireyin yardım arama tutumu olmaktadır. Yardıma ihtiyaç duyan kişinin nasıl bir tutuma sahip olduğu ne tür bir yardım isteyeceğini ve nereden yardım alacağına etki etmektedir. Erken dönem çocukluk ve gençlik zamanlarından itibaren oluşan bu tutum yetişkinlik sürecine dek şekillenebilmektedir. Bunlarla beraber bireyin içinde yaşadığı toplum ve bu toplumun psikolojik yardım sürecine ve psikolojik problemlere dair algısı da yardım arama tutumu üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Güç, 2015). Toplumun psikolojik yardım aramaya dair yargılayıcı yaklaşımı ve damgalaması bireyin yardım arama sürecinin gecikmesine yol açar. Buna karşın psikolojik problemlerin varlığı durumunda erken başvurunun olması hem problemin tedavi edilmesi hem de daha kritik noktalara ulaşmasına engel olunması açısından önem taşımaktadır (Özbay vd., 2017). Bu açıdan bakıldığında

psikolojik yardım arama tutumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi önemli hale gelmektedir. Literatür incelendiğinde psikolojik sorun ya da belirti yaşamakta olan insanların çevresinden aldığı sosyal desteğin yanında profesyonel bir psikolojik yardıma ihtiyacı olduğunun farkında varması ve bu yardıma başvurması üzerinde birçok faktör etki yaratmaktadır. Söz konusu faktörler; cinsiyet (Türküm, 2000; Serim, 2011), daha önce psikolojik yardım almış olma (Deane ve Todd, 1996), yaş (Meydan ve Lüleci, 2013), algılanan sosyal destek (Pisani vd., 2012), eğitim seviyesi (Arslantaş, 2000), psikolojik problemlerin türü ve şiddeti (Deane ve Chamberlain, 1994), hizmete dair bilgi ve ulaşılabilirlik durumu (Wilson ve Deane, 2001), vb. olarak sıralanan değişkenlerdir. Gene benzer şekilde yapılan çalışmalarda; kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olumlu psikolojik yardım arama tutumuna sahip olduğu (Erkan vd., 2012); bireylerin yaşlarının psikolojik yardım arama tutumları ile bağlantılı olduğu ve yaşın artmasının olumlu tutum gelişimine katkı sunduğu (Erkan vd., 2012); öncesinde psikolojik yardım aramış olan bireylerin almamış olanlara oranla olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu (Sezer ve Gülleroğlu, 2016); benzer şekilde ailesinde daha önce psikolojik yardım almış bireylerin olmasının olumlu tutumu pekiştirdiği (Rougier, 2011); sosyoekonomik düzeylerin yardım arama tutumunu yordadığı (Özbay vd., 2011); çevreden algılanan sosyal destek algısının yüksek olmasının yardım arama tutumunun olumlu olması üzerinde etkili olduğu (Koydemir-Özden, 2010), sorun türünün duygusal problemler olmasının yardım arama tutumunu olumlu yönde etkileme düzeyi en yüksek sorun olduğu; ekonomik sorunların ise en düşük etkiye sahip olduğu (Topkaya ve Meydan, 2013), kişilik bozukluklarının, duygusal sorunların, madde kötüye kullanım bozukluklarının bireyin yardım aramaya ilişkin yüksek düzey gönüllülük geliştirmesine; buna karşın akademik sorunların, ekonomik sorunların, cinsel problemlerin ve arkadaşlık problemlerinin psikolojik yardım arama tutumunu daha düşük düzeyde yordadığına ilişkin sonuçların tespit edildiği görülmektedir (Erkan vd., 2012).

Profesyonel psikolojik yardım alma sürecinde kaçınma ve kaçınmanın sebepleri, üzerinde durulması gereken kritik bir noktadır (Oledipo & Oyenuga, 2013). Profesyonel psikolojik yardım alma sürecinde kaçınma durumu farklı sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Bu sebepleri açıklamaya dair yaklaşımlardan biri kaçınma/yaklaşma çatışması olarak açıklanmaktadır. Kaçınma/yaklaşma yaklaşımına göre bireyin sorunu tanıması ve sorunun düzeyini azaltmaya ilişkin arzusunun olması yaklaşma faktörünü oluşturur ve kişinin psikolojik yardıma başvurma ihtimalini arttırmaktadır (Oledipo & Oyenuga, 2013). Diğer yandan bireyin ruhsal olarak hasta diye yargılanmaya ilişkin kaygılarının varlığı kaçınma faktörünü oluşturur ve bireyin psikolojik yardıma başvurma ihtimalini azaltır. Ayrıca karar verme süreci uzadıkça kaçınma faktörünün daha baskın hale geleceği düşünülmüştür (Yalçın, 2016). Bireyin kaçınma örüntüsünün güçlenmesi yardım arama seçiminden vazgeçmesine yol açmaktadır. Fakat bu durum psikolojik problemlere ilişkin zorlanmanın artmasına ve büyüyerek daha önemli yaşamsal sıkıntıların gelişmesine neden olabilmektedir. Böylelikle sorun döngüsünün içinde kalan birey işlevselliğini kaybedebilmekte ve kişisel potansiyelinden faydalanamamaktadır (Kırımlı, 2007). Bu sebeplerden ötürü insanların problemleri baş edilemeyecek düzeylere gelmeden psikolojik yardım arama tutumu konusunda olumlu bir eğilim geliştirmeleri ve bu olumlu eğilimi engelleyen unsurları belirleyerek devamlılık kazanması önemli hale gelmektedir.

Bireylerin psikolojik yardım arama konusunda yaşadığı önemli sorunlardan biri kendini damgalanmaya ilişkin kaygıdır. Damgalanma kaygısı, psikolojik problemlerinden dolayı destek alan bireylerin sosyal çevrelerinde gördükleri kabulün azalabileceği düşünceleri ile ilgilidir (Corrigan, 2004). Kendini damgalama, toplum tarafından psikolojik yardım arayan kişiye yönelik

damgalamayı kişinin kendisine yapması/içselleştirmesi kendini damgalama olarak tanımlanır ve bu durum, kişinin yardım arayışında bulunmasının önüne geçmektedir (Vogel ve Wade, 2009). Vogel, Bitman, Hammer ve Wade (2013), çalışmalarında toplumun kişinin üzerinde yarattığı damgalama tehdidi ile kişinin kendini damgalaması arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre toplumsal damgalama kişinin kendini damgalamasına sebep olmaktadır. Link (1987); kendini damgalamanın psikolojik rahatsızlıklarla ilgili kültürel imgelerle ilişkili olduğunu ve çocukluk dönemlerinden itibaren geliştiğini vurgulamıştır. Kendini damgalama süreci sadece psikolojik problemlere sahip olma sürecinde değil, aynı zamanda bu rahatsızlıklara ilişkin yardım arama çabası söz konusu olduğunda da ortaya çıkabilmektedir (Vogel, Wester ve Larson, 2007). Topkaya (2014) ülkemizde yapmış olduğu çalışmasında; psikolojik yardım arama niyeti ile toplumsal damgalanma algısı arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu noktada kendini damgalama gibi psikolojik yardım arama konusunda kaçınmaya yol açabilecek unsurların belirlenmesi önleme ve müdahale açısından önemli olmaktadır. Bu görüş literatür tarafından desteklendiği görülmektedir. İlgili literatüre göre kendini damgalama psikolojik yardım almaya yönelik tutum üzerinde etkili bir unsur olarak görülmektedir (Lannin vd., 2016; Tucker vd., 2013; Brenner vd., 2018; İskenderoğlu, 2021; Jennings vd., 2015). Kişinin psikolojik yardım talebinde bulunması nedeniyle sosyal çevrenin olumsuz görüşlerini içselleştirmesi, değersizlik hissi ve reddedilme algısına sahip olması psikolojik yardım aramaya ilişkin kendini damgalama olarak adlandırılmaktadır (Schomerus ve Angermeyer, 2008). Psikolojik yardım arama tutumu ve kendini damgalama arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların bulguları incelendiğinde, kendini damgalama arttıkça psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumun azalma gösterdiği anlaşılmaktadır görülmektedir (Pfeiffer ve Albon, 2022; Hackler, Vogel ve Wade, 2010; Güç, 2015; Lannin ve diğ., 2016; Sezer ve Gülleroğlu, 2016; Topkaya, 2014). Diğer bir ifadeyle psikolojik yardım arama tutumlarına dair olumlu tutum ile bireyin psikolojik yardım aramaya dair kendini damgalama düzeyi arasındaki ilişkinin negatif olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik belirtilerin şiddeti ve türleri psikolojik yardım arama tutumları açısından odaklanılması gereken bir diğer değişkendir. Psikolojik belirti, rahatsızlıkların ilgili tanımlarının yapılması, teşhis edilmesi ve psikolojik işlevsellik konularında ele alınan göstergeler olarak tanımlanmıştır (Tuğlacı, 2002). Psikolojik belirtilerden olan kaygı; birey üzerinde stres yaratan durumların insanda yaratmış olduğu olumsuzluklardan kaynaklanan korku, tedirginlik, tasa, kuşku vb. olumsuz duygular ve gözlemlenebilen reaksiyonlar olarak tanımlanır. Bireyin endişe hissetmesi neticesinde merkezi sinir sisteminin uyarılması, kalp atış hızının artması, nabızın hızının artması ve el terlemeleri gibi fiziksel reaksiyonlar görülebilmektedir. Görülen tepkilerin şiddeti bireyin içinde bulunduğu endişe verici durumun tehdit edici olarak algılama düzeyine göre değişkenlik göstermektedir (Bayraktar, Tekin, Eroğlu ve Cicioğlu, 2010). Diğer bir psikolojik belirti olan depresyon, bireyin yaşama heyecanı ve istediğin azalmış olduğu, ıstırap ve hüznün içinde olduğu, karamasarlık ve kötülükle ilgili düşüncelerin arttığı, geçmişe dair pişmalıkların yoğunlaştığı, kendini suçlamaya ilişkin düşünce ve duyguların ortaya çıktığı, kendine zarar verme düşüncesi ve isteğinin belirlediği, cinsel işlev bozukluklarının ya da isteksizliğin, iştah kaybının, uykusuzluk gibi bedensel reaksiyonların birlikte görüldüğü belirti grubu olarak açıklanmıştır (Yıldız ve Yıldız, 2009). Olumsuz benlik, kendini kabullenme ile ilgili soru işaretlerinin fazla olduğu bir tablo olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz benlik özellikleri taşıyan bireyler fiziksel ya da zihinsel özellikleri ile aşırı düzeyde uğraşır ve olduğu gibi kabullenmekte zorluk yaşarlar. Fiziksel özelliklerini beğenmedikleri için estetik operasyon gibi düzeltme girişimlerinde bulunma ve ya bu konu ile ilgili devamlı bir uğraş halinde olma olumsuz

benlik yapılanmasının karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Çankaya, 2009). Saldırganlık ve öfke kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da farklı süreçleri içermektedir. Bu noktada saldırganlık öfkenin davranışa yansımaları olarak ele alınmaktadır. Öfke kişinin herhangi bir duruma ya da kişiye karşı hissettiği hınç iken; saldırganlık bu duruma ya da kişiye karşı eyleme geçme olarak ifade edilmektedir (İncecik, Kurdak, Özcan, Akpınar, Saatçi ve Bozdemir, 2009).

Anksiyete, depresyon, olumsuz benlik yapılanması, somatizasyon gibi farklı duygusal ve düşünsel dinamikleri barındıran ve bireyleri farklı yön ve düzeylerde etkileyebilen psikolojik belirtilerin de psikolojik yardım arama tutumu üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Oladipo ve Oyenuga (2013) benlik saygısının, kişilik özelliklerinin ve psikolojik belirtilerin psikolojik yardım arama tutumunu yordadığını belirtmektedir. Lane ve Addis (2005) bu problemlerin erkekler ve kadınlara üzerinde farklı etkilerine bağlı olarak kadın ve erkekler arasında da psikolojik yardım arama tutumlarının farklılaştığını bildirmektedir. Cinsiyet rollerinin de etkisiyle erkeklerin psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının daha olumsuz olacağı saptanmıştır (Berger vd., 2005). Problemlerin erkeksi ya da kadınsı olarak algılanmasının ve toplumsal yaşamın içerisinde de bunun bu yönde pekiştiriliyor olmasının psikolojik yardım aramaya açık olma anlamında farklılık yarattığı değerlendirilmiştir (Öngen ve Aytaç, 2013). Lee (1999), psikolojik yardım arama davranışlarının bireyin psikolojik belirtileri ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Buna göre bireyde var olan psikolojik belirtinin niteliği ve şiddeti yardım arama davranışlarına ilişkin eğilimleri etkilemektedir. Örneğin kaygı bozukluklarına sahip bir bireyin psikolojik yardım süreci ile ilişkili de kaygılanabilecek olmasının yardım arama eğilimini azaltacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı psikolojik hastalıkların ortaya çıkardığı işlevsellik sorunlarının bireyi yardım arama motivasyonu açısından nasıl etkileyeceğinin belirlenmesi önemli hale gelmektedir (Rickwood vd., 2005). Bireyin mevcut ruhsal sorunlarına bağlı olarak zorlukların üstesinden ne şekilde gelmeye çalışacakları ve ne tür baş etme becerileri geliştireceği şekillenebilmektedir (Nicholas vd., 2004). Rickword vd. (2005) zorlayıcı yaşam deneyimleri ve stres karşısında çözüme ulaşabilmek için yardım edebilecek doğru kaynakları bulabilecek iletişime geçebilmeye vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda bireyin yardım ararken bu iletişim becerilerini gösterebileceği psikolojik dinamiklere sahip olmasının önemli hale geldiği ifade edilmektedir.

İçgörü bireyin problemlerini ve iç dünyasını tanıma ve anlama kapasitesi olarak açıklanmaktadır. İçgörü kavramı; bireyin bir şeyi görebilme becerisi, ruhsal anlayış ve ya görüş, kendilik bilgisi, psikolojik çözümleri görme kapasitesi, bireyin kendini başkalarının gördüğü gibi görmesi ve ya ruhsal hastalığının olduğunu bilmesi olarak ele alınmaktadır (Aslan ve Altınöz, 2010). Literatür incelendiğinde içgörü ile psikolojik yardım arama tutumlarını araştıran çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bununla beraber içgörü ile benzer niteliğe sahip olan ruh sağlığına ilişkin farkındalık ile psikolojik yardım arama tutumunu inceleyen araştırmalarda ruh sağlığı farkındalığı yüksek olan kişilerin; yardım alma arzusunun (Smith ve Shochet, 2011), yardım alma davranışlarının (Almanasef, 2021), empati düzeylerinin (Furnham ve Sjkqvist, 2017), psikolojik sıkıntıları ile baş etme becerilerinin (Pehlivan vd., 2020), öz şefkat düzeylerinin (Gorczyński ve Sims-Schouten, 2022) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bunlarla beraber içgörüsü yüksek olan bireylerin psikolojik rahatsızlıklarının farkına varmalarının ve doğru yardım kaynaklarının bulunmasını da olumlu etkilediği bildirilmektedir (Jorm vd., 2006). Jorm vd., (2006), ruh sağlığına ilişkin bilgileri daha düşük olan bireylerin psikolojik hastalıklara ilişkin belirtileri fark etmede ve yardım kaynaklarına ulaşma konusunda

zorlandıkları, uygun olmayan yardım kaynaklarına başvurduklarını vurgulamıştır. Bu bireylerin yardım alma davranışını erteledikleri (Tay vd., 2018) veya psikolojik yardım alma davranışı göstermedikleri belirtilmektedir (Rüsch vd., 2011). Özetle bireyin içgörüsünün yükselmesi iç dünyasını ve iç dünyasında gelişebilen sorunların fark edilmesini sağladığı için bireyin sorunu tanıma ve sorunu çözebilme davranışlarının artmasını sağlayabilmektedir. Görüldüğü üzere alanyazın bu araştırma değişkenleri olan kendini damgalama, psikolojik belirtiler ve içgörü değişkenlerinin psikolojik yardım arama tutumları ile ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede bu araştırma psikolojik yardım arama tutumlarını kapsamlı bir şekilde açıklayan değişkenleri ele almaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı yetişkin bireylerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesidir. Bu doğrultuda psikolojik yardım arama dair bireyin kendini damgalama düzeyinin, bireyin psikolojik belirtilerinin ve içgörüsünün psikolojik yardım arama tutumları ile ilişkisi ve yordayıcı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yetişkin bireylerin psikolojik yardım arama tutumlarının yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim durumu, daha önce psikolojik yardım almış olma vb. sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarının analiz edilmesi hedeflenmiştir. Günümüz dünyasında insanların çok fazla uyarıcı ile iç içe olmasının ve yaşam koşullarının hızlı değişimi ile beraber psikolojik yardım ihtiyacının arttığı düşünülmektedir. Kaçınılmaz olarak hayat içerisinde deneyimlenen zorlu yaşam olaylarına karşı insanların maruz kaldıkları psikolojik problemlerin iyileştirilmesi gerek toplumsal gerekse bireysel sağlık açısından önemlidir. Bu doğrultuda ruh sağlığını korumanın ve bozulduğu senaryolarda iyileşmenin gerçekleşebilmesi için psikolojik yardım arama tutumlarının olumlu yönde gelişmesinin kritik olacağı söylenebilir. Psikolojik yardım arama tutumlarının olumlu gelişiminin artması ve kaçınmaya sebep olabilecek değişkenlerin belirlenmesi önemli hale gelmektedir. Bu araştırma kapsamlı biçimde psikolojik yardım arama tutumlarını ilişkili değişkenlerle beraber ortaya koyuyor olması açısından literatür açısından değerli bir çalışma olmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde psikolojik yardım arama davranışları ile kendini damgalama ilişkisini inceleyen bazı çalışmalar mevcut olsa da özellikle psikolojik belirtiler ve içgörü değişkenlerinin psikolojik yardım arama tutumu ile olan ilişkisini inceleyen çalışma sayısının çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma psikolojik yardım arama tutumlarını hem bu değişkenler hem de etkili olabileceği literatürde açıklanan diğer değişkenler olan sosyo-demografik özellikler açısından kapsamlı bir şekilde araştırıyor olması açısından literatüre önemli bir katkı niteliğindedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli ve örnekleme

Nicel bir araştırma olan bu çalışma, ilişkisel tarama deseninde hazırlanan betimsel ve korelatif bir çalışmadır. İki ve ya daha fazla değişkenin birlikte değişimlerini, değişim düzeylerini ve değişim yönlerini inceleyen çalışmalar ilişkisel tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2012). Bu çerçevede çalışmamız tek gruplu – son ölçümlü araştırma deseninde hazırlanan ilişkisel tarama modelini esas alan bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 457 kadın ve 449 erkek olmak üzere toplamda 906 yetişkin birey oluşturmaktadır. Araştırma verileri çalışmanın ölçek setinin çevrimiçi ortamlarda çalışma grubu ile paylaşılması yoluyla çevrimiçi yöntemlerle toplanmıştır. Örneklem grubu çalışma verilerinin toplandığı süreçte en az 18 yaşında olan yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme ilişkin detaylı demografik özellikler Tablo 1' de sunulmuştur.

2.2. Veri toplama araçları

2.2.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerini araştırmacının hazırlamış olduğu kullanılmıştır. Kullanılan bu formda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları vb. kişisel bilgilerine dair sorular bulunmaktadır.

2.2.2. Psikolojik yardım almaya karşı tutum ölçeği-Kısa formu

Bu ölçeğin orijinali Ficher ve Turner (1970) tarafından geliştirilmiş olan, 30 maddeli ve bireyin psikolojik yardım arama tutumlarını incelemektedir. Ölçeğin ülkemizde uyarlama çalışmasını Türküm (1997), ölçeği revizyondan geçirerek yapmıştır. Yapılan revizyonla beraber ölçek 18 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçek olarak uyarlanmıştır. Psikolojik yardım almaya karşı tutum ölçeği olumlu tutum ve olumsuz tutum olarak iki faktörlü analiz edilmektedir. Alınan puan yükseldikçe psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumun olumlu olma düzeyi arttığı belirtilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Türküm, 1997).

2.2.3. İçgörü ölçeği

İçgörü ölçeği, bireylerin içgörü düzeylerini belirleme amacı ile Akdoğan ve Türküm (2018) tarafından geliştirilen ve 20 madde ile üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan içgörü ölçeğinin kendini kabul, bütüncül bakma ve kendini anlama alt boyutları bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin toplam puanı üzerinden değerlendirme yapılabilmektedir. Bu araştırmada ölçeğe ilişkin toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır. Alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100' dür. Alınan puan yükseldikçe içgörü düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .84 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar için ise .70 ile .80 arasındadır.

2.2.4. Psikolojik yardım aramada kendini damgalama ölçeği

Ölçeğin orijinali beşli likert tipinde hazırlanmış olan 10 maddeli ve tek faktörlü bir yapıya sahip olan bir ölçektir. Kendini damgalama ölçeğini Vogel ve diğerleri (2006) geliştirmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 10-50 arasında değişmektedir. Orijinal çalışmada güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Türkçe' ye uyarlama çalışmalarını Topkaya (2011) yapmıştır. Türkçe formunda da puanlama değerleri orijinal çalışma ile paralel doğrultudadır. Ölçekten puan yükseldikçe bireyin psikolojik yardım aramaya ilişkin kendini damgalama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Kendini damgalama ölçeğinin Türkçe formunda Cronbach alfa katsayısı .71 olarak belirlenmiştir (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2013).

2.2.5. Kısa semptom envanteri

Derogatis (1977) tarafından geliştirilmiş olan Psikolojik belirti tarama listesi SCL-90-R'nin 53 maddelik kısa formu olarak geliştirilmiş olan Kısa Semptom Envanteri Derogatis (1978) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Kısa semptom envanterinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını Şahin ve Durak (1994) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları bir çalışma aracılığıyla yapmışlardır. Uyarlama çalışmasında depresyon, anksiyete, hostilite, olumsuz benlik ve somatizasyon olmak üzere 5 alt boyutu içermektedir. Ölçek 0-4 arasında puanlanmaktadır. Alınan puanların yükselmesi ilgili alt boyutla ilgili yaşana psikolojik sıkıntının yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayıları alt boyutlar için .93 ile .86 arasında, toplam puan için ise .97 olarak hesaplanmıştır. (Anksiyete $\alpha = .91$, Depresyon $\alpha = .93$, Olumsuz benlik $\alpha = .92$, Somatizasyon $\alpha = .86$ ve Hostilite $\alpha = .88$). (Şahin, Durak ve Uğurtaş, 2002).

2.3. Veri analizi

Bu çalışmada verileri analiz etmek için SPSS 27 yazılım programı kullanılmıştır. Öncelikle araştırma ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları değerlendirilerek bu değerlerin .70' ten yüksek olduğu saptanmıştır. Sonrasında ölçeklerin puan dağılımlarının normalliği incelenmiş ve çarpıklık-basıklık değerlerinin George ve Mallery (2010) tarafından önerilmiş olan -2 ile +2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma ölçeklerinden alından puanlar arası ilişkinin yönünün ve düzeyinin ölçümü Pearson Korelasyon analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin demografik değişkenlerinin farklılaşma durumları ANOVA testi ve Bağımsız Gruplar t-testi testleri kullanılarak analizler yapılmıştır. Araştırma değişkenlerinin psikolojik yardım aradım tutumları üzerindeki yordayıcılık analizinin gerçekleştirilmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde p değeri .05 anlam düzeyi ve %95 güven aralığı referans alınmıştır.

Tablo 1. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, İçgörü Ölçeğinin ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Katsayıları ve Çarpıklık-Basıklık Katsayı Değerleri

	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Cronbach Alpha (α)</i>
Kısa Semptom Envanteri	1.36	1.21	0.97
Anksiyete	1.41	1.26	0.86
Depresyon	0.26	0.97	0.92
Olumsuz Benlik	1.55	1.33	0.90
Somatizasyon	1.70	1.44	0.82
Hostilite	1.09	1.08	0.76
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	1.47	1.30	0.94
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	0.67	1.26	0.90
İçgörü Ölçeği	0.76	0.99	0.90

3. BULGULAR

Tablo 2. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	457	50.4
	Erkek	449	49.6
Yaşınız	18-30	351	38.7
	31-45	276	30.5
	45-60	203	22.4
	61 ve üstü	76	8.4
Medeni Durum	Bekar	417	46.0
	Evli	394	43.5
	Boşanmış	24	2.6
	Birlikte yaşıyor	71	7.8
Eğitim Seviyesi	İlköğretim ve altı	61	6.7
	Lise	69	7.6
	Üniversite	470	51.9
	Yüksek Lisans	257	28.4
	Doktora	49	5.4
Çalışma Durumu	Hayır	198	21.9
	Evet	708	78.1
Aile Ekonomik Durum	11.000 – 20.000	372	41.1
	20.001 – 30.000	359	39.6
	30.001– 60.000	112	12.4
	60.000 ve üstü	63	7.0
Psikolojik Destek	Evet	148	16.3
	Hayır	758	83.7
Şu an Bir Psikiyatrik Rahatsızlık Nedeniyle İlaç Kullanıyor Musunuz	Evet	107	11.8
	Hayır	799	88.2
	Toplam	906	100.0

Yukarıdaki bulguların sonuçları incelendiğinde, çalışma grubunun %49,6'sı erkek, %50,4'ü kadındır. %38,7'si 18-30, %30,5'i 31-45, %22,4'ü 45-60 yaş aralığında, %8,4'ü 61 ve üzeri yaştadır. %46'sı bekar, %43,5'i evli, %2,6'sı boşanmış, %7,8'i birlikte yaşıyor. %6,7'si ilköğretim ve altı, %7,6'sı lise, %51,9'u üniversite, %28,4'ü yüksek lisans, %5,4'ü doktora seviyesindedir. %21,9'u çalışmıyor, %78,1'i çalışıyor. %41,1'inin ailesinin ekonomik durumu 11.000 – 20.000, %39,6'sının 20.001 – 30.000, %12,4'ünün 30.001– 60.000 arasında, %7'sinin

60.000 ve üstündedir. %16,3'ü psikolojik destek alıyor, %83,7'si almıyordu. %11,8'i şu an bir psikiyatrik rahatsızlık nedeniyle ilaç kullanıyor, %88,2'si kullanmıyordu.

Tablo 3. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, İçgörü Ölçeğinin ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı Değerler

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Kısa Semptom Envanteri	906	0	3	0.92	0.68
Anksiyete	906	0	4	0.85	0.69
Depresyon	906	0	4	1.20	0.93
Olumsuz Benlik	906	0	4	0.88	0.82
Somatizasyon	906	0	3	0.69	0.68
Hostilite	906	0	4	0.99	0.72
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	906	18	85	31.02	13.11
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	906	10	44	17.62	8.06
İçgörü Ölçeği	906	20	95	40.73	14.65

Tablo 4. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Kadın(n=457)		Erkek(n=449)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
	\bar{X}	<i>SS</i>	\bar{X}	<i>SS</i>			
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	32.49	13.59	29.51	12.43	3.44	904	0.001**
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	16.88	7.32	18.39	8.69	-2.83	873.452	0.005**
İçgörü Ölçeği	42.07	15.08	39.37	14.08	2.78	904	0.006**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Tablo 4' te yer alan sonuçlara göre Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeğinden ($t(904)=3.44$, $p < .01$) alınan puanlar açısından kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeğinden ($t(873.452)=-2.83$, $p < .01$) alınan puanlara göre erkeklerin kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. İçgörü Ölçeğinden ($t(904)=2.78$, $p < .01$) alınan puanlara göre kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Hayır(n=198)		Evet(n=708)		t	df	P
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	30.23	11.70	31.24	13.47	-1.04	356.642	0.300
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	17.51	7.05	17.66	8.33	-0.26	365.317	0.797
İçgörü Ölçeği	39.94	12.26	40.95	15.25	-0.97	384.381	0.335

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Tablo 5' te yer alan sonuçlara göre ölçek puanlarının çalışma durumunda göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Tablo 6. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Psikolojik Destek Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Evet(n=148)		Hayır(n=758)		t	df	P
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	35.01	15.35	30.24	12.48	3.56	186.800	<.001***
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	15.68	6.16	18.00	8.33	-3.95	264.221	<.001***
İçgörü Ölçeği	43.49	15.72	40.19	14.37	2.52	904	0.012*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Tablo 6' da yer analiz sonuçlarında göre Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeğinden alınan puanlara göre ($t(186.800)=3.56$, $p < .001$) psikolojik destek almış olanların almamış olanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeğinden alınan puanlara göre ($t(264.221)=-3.95$, $p < .001$) psikolojik destek almamış olanların puanlarının almamış olanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları anlaşılmaktadır. İçgörü Ölçeğinden alınan puanlara göre ($t(904)=2.52$, $p < .05$) psikolojik destek almış olanların almamış olanlara oranla daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 7. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Yaş Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Yaş										Post-Hoc		
	18-30 yaş ¹ (n=351)	31-45 yaş ² (n=276)	45-60 yaş ³ (n=203)	61 yaş ve üstü ⁴ (n=76)	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		\bar{X}	SS
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	33.28	14.26	30.87	14.33	29.66	9.12	24.71	8.79	10.42	<.001***	1>3,4 2>4		
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	17.52	8.25	17.53	7.23	17.14	7.47	19.78	10.94	2.09	0.099			
İçgörü Ölçeği	41.66	14.75	40.29	14.25	40.10	14.35	39.71	16.34	0.81	0.490			

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 7' de göre yer alan sonuçlara göre Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği, İçgörü Ölçeği puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği ($F(3.902)=10.42$, $p<.001$) puanlarına göre (Games-Howell) ise 45-60 ve 61 ve üzeri yaş aralığında olan bireylerin aldıkları puanların 18-30 yaş aralığında olan bireylere oranla daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. 61 ve üzeri yaş aralığında olan bireylerinde 31-45 yaş aralığında olan bireylere oranla daha düşük puan aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Eğitim Seviyesi										Post-Hoc					
	İlköğretim ve altı ¹ (n=61)	Lise ² (n=69)	Üniversite ³ (n=470)	Yüksek Lisans ⁴ (n=257)	Doktora ⁵ (n=49)	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}		SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	26.54	10.79	28.90	9.53	29.89	11.25	33.83	15.80	35.57	16.99	7.76	<.001**	4>1,2, 3 5>1			

Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	21.1	11.3	18.4	8.45	17.7	8.01	16.6	7.12	16.3	6.43	4.43	0.001**	1>4,5
İçgörü Ölçeği	35.1	11.3	36.1	10.4	40.5	14.0	42.8	16.4	45.4	15.4	6.74	<.001**	4,5>1
	3	7	3		3		4		1			*	3,4,5>2

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 8' de yer alan sonuçlar incelendiğinde, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeğinden ($F(4.901)=7.76$, $p<.001$) alınan puanlara (Games-Howell) göre yüksek lisans seviyesinde olanların ilköğretim ve altı, lise ve üniversite seviyesinde olanlara daha yüksek; doktora seviyesinde olanların ilköğretim ve altı seviyesinde olanlara oranla daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeğinden ($F(4.901)=4.43$, $p<.001$) alınan puanlara (Games-Howell) göre ilköğretim ve altı seviyesinde olanların yüksek lisans ve doktora seviyesinde olanlara oranla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. İçgörü Ölçeğinden ($F(4.901)=6.74$, $p<.001$) alınan puanlara (Games-Howell) göre üniversite, yüksek lisans ve doktora seviyesinde olanların ilköğretim ve altı seviyesinde olanlara oranla daha yüksek puan aldıkları, üniversite, yüksek lisans ve doktora seviyesinde olanların lise seviyesinde olanlara oranla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 9. İçgörü Ölçeği, Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek Puanlarının Aile Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişkenler	Aile Ekonomik Durum											
	11.000 - 20.000 TL ¹ (n=372)		20.001 - 30.000 TL ² (n=359)		30.001 - 60.000 TL ³ (n=112)		60.000 TL ve üstü ⁴ (n=63)		F(3,902)		p	Post Hoc
Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	6.41		<.001***	4>1
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	18.64	8.84	17.38	7.45	16.77	7.60	14.51	6.29	5.73		<.001***	1,2>4
İçgörü Ölçeği	38.99	12.75	39.84	12.97	42.88	17.92	52.25	21.11	19.03		<.001***	4>1,2,3

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 9' da yer alan sonuçlar incelendiğinde, Psikolojik Yardım Arama Tutumları ($F(3.902)=6.41$, $p<.001$) puanlarına (Games-Howell) göre aile ekonomik durumu 60.000 TL ve üstünde olanların aldığı puanların 11.000 - 20.000 TL aralığında olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği ($F(3.902)=5.73$, $p<.001$)

puanlarına (Games-Howell) göre aile ekonomik durumu 11.000 – 20.000 ve 20.001 – 30.000 TL aralığında olanların aldığı puanlar 60.000 TL ve üstünde olanlara oranla daha yüksektir. İçgörü Ölçeği ($F(3.902)=16.84, p<.001$) puanlarına (Games-Howell) göre aile ekonomik durumu 60.000 TL ve üstünde olanların aldığı puanlar 11.000 – 20.000, 20.001 – 30.000 ve 30.001-60.000 TL aralığında olanlara oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Tablo 10. Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, İçgörü Ölçeği ve Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Korelasyon Analizleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçeği	--								
2- Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	-.34**	--							
3- İçgörü Ölçeği	.28**	-.23**	--						
4-Kısa Semptom Envanteri	-.15**	.29**	-.20**	--					
5-Anksiyete	0.05	.21**	-.16**	.87**	--				
6-Depresyon	-.21**	.35**	-.23**	.92**	.74**	--			
7-Olumsuz Benlik	-.21**	.30**	-.20**	.93**	.77**	.84**	--		
8-Somatizasyon	-.16**	.21**	-.15**	.88**	.71**	.79**	.77**	--	
9-Hostilite	-.11**	.18**	-.13**	.84**	.67**	.69**	.74**	.67**	--

** $p<0.01$, * $p<0.05$ Test: Pearson Korelasyon Testi

Tablo 10 incelendiğinde korelasyon analizlerine göre şu sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir: Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçek ($r=-.27, p<0.01$) puanları arasındaki ilişkinin negatif ve orta düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile İçgörü Ölçeği ($r=.28, p<0.01$) puanları arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Kısa Semptom Envanteri puanları ($r=-.15, p<0.01$) arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Depresyon puanları ($r=-.21, p<0.01$) arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Olumsuz Benlik puanları ($r=-.21, p<0.01$) arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Somatizasyon puanları ($r=-.16, p<0.01$) arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzey, Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutum Ölçek puanları ile Hostilite puanları ($r=-.11, p<0.01$) arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzey olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçek puanları ile İçgörü Ölçeği puanları ($r=-.23, p<0.01$) ve Kısa Semptom Envanteri alt ölçekleri arasında pozitif ve orta-düşük düzey korelasyonlar olduğu görülmektedir. Buan göre Psikolojik

yardım arama ile Anksiyete ($r=.21$, $p<0.01$), Depresyon ($r=.35$, $p<0.01$), Olumsuz Benlik ($r=.30$, $p<0.01$), Hostilite ($r=.18$, $p<0.01$) ve Somatizasyon ($r=.21$, $p<0.01$) arasında orta düzey pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca Kısa Semptom Envanteri puanları ile İçgörü Ölçeği puanları arasında negatif ve düşük düzey korelasyon bulunduğu anlaşılmaktadır. ($r=-.20$, $p<0.01$). Değişkenler arasındaki pozitif ilişki değişkenlerin birlikte arttığını ve ya birlikte azaldıklarını; negatif ilişki ise bir değişken artarken diğerinin azaldığını ifade etmektedir.

Tablo 11' de araştırmanın bağımsız değişkenleri olan psikolojik belirtiler (Kısa Semptom Envanteri), kendini damgalama (Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği) ve içgörü (İçgörü Ölçeği) değişkenlerinin bağımlı değişken olarak ele alınan psikolojik yardım arama tutumu üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine yer verilmiştir. Kısa Semptom Envanteri alt ölçeği olan anksiyetenin doğrusallık varsayımını karşılayamamasından dolayı regresyon analizine dahil edilmemiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri analize forward yöntemi kullanılarak bağımsız değişkeni en çok yordayan değişkenden en az yordayan değişkene doğru sıralanarak dahil edilmiştir.

Tablo 11. Psikolojik Belirtiler, İçgörü ve Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalamanın Psikolojik Yardım Almaya Karşı Tutumunu Yordamasına Dair Regresyon Analizi

	%95 GA						
Değişkenler	B	SH	β	t	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit	32.10	1.75		18.36	<.001***	28.67	35.54
Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği	-0.43	0.05	-0.26	-7.91	<.001***	-0.53	-0.32
İçgörü Ölçeği	0.18	0.03	0.20	6.20	<.001***	0.12	0.23
Depresyon	0.23	0.89	0.02	0.26	0.793	-1.51	1.98
Olumsuz Benlik	-2.25	1.00	-0.14	-2.25	0.025*	-4.21	-0.29
Somatizasyon	-0.39	1.03	-0.02	-0.38	0.707	-2.40	1.63
Hostilite	1.22	0.85	0.07	1.43	0.154	-0.46	2.90
$R=.41$ $R^2=.16$ $F_{(6,899)}=29.57$ $p<.001$ ***							

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$; Not, GA: Güven Aralığı

Tablo 5' te yer alan regresyon analizi incelendiğinde, depresyon, somatizasyon, hostilite bağımsız değişkenlerinin psikolojik yardım almaya karşı tutum değişkeni üzerinde yordayıcılığı bulunmazken, psikolojik yardım aramada kendini damgalama, içgörü ve olumsuz benlik bağımsız değişkeni psikolojik yardım almaya karşı tutumu yordamaktadır. R^2 değeri .16 olup, yordayıcıların sonuç değişkenindeki varyansın %16'sını açıkladığını gözlemlenmiştir ($F(6,899)=29.57$, $p<.001$). Bulguların sonucu olarak, psikolojik yardım aramada kendini

damgalama bağımsız değişkenin psikolojik yardım almaya karşı tutumu negatif yönde yordadığını ($\beta=-.26$ $p<.001$), psikolojik yardım aramada içgörü bağımsız değişkenin psikolojik yardım almaya karşı tutumu pozitif yönde yordadığını ($\beta=.20$ $p<.001$), olumsuz benlik bağımsız değişkenin psikolojik yardım almaya karşı tutumu negatif yönde yordadığını ($\beta=-.14$ $p<.05$) göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada yetişkin bireylerin psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsam kendini damgalama, psikolojik belirtiler, içgörü düzeyi ve demografik özellikler açısından psikolojik yardım arama tutumu incelenmiştir. Araştırma elde edilen sonuçlara göre psikolojik yardım aramada kendini damgalama ile profesyonel psikolojik yardım almaya karşı tutumlar değişkenleri arasında orta düzey negatif ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yapılan regresyon analizi neticesinde kendini damgalama değişkeninin psikolojik yardım arama tutumunu anlamlı düzeyde negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar bireyin kendilerini psikolojik yardım arama konusunda damgalamalarının yardım arama eğilimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bulguların literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Topkaya (2014), Güç (2015), Gürsoy ve Gizir (2018), Brenner vd. (2018), Tucker vd., (2013) çalışmalarında bireyin psikolojik yardımla ilgili kendini damgalama düzeyinin psikolojik yardım arama tutumunu yordadığına ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Hem bu araştırmanın hem de yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları kendini damgalama düzeyinin artmasının psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumu azalttığını göstermektedir. Kendini damgalamanın kişinin psikolojik yardım alması durumunda çevresi tarafından yapılan olumsuz görüşleri içselleştirmesi (Vogel vd., 2006) ve yetersizlik algısına kapıldığı (Corrigan vd., 2009) düşünüldüğünde kişi psikolojik yardım almaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bu durumun aksine, kendini damgalama düzeyi daha düşük olan kişilerin psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumları daha yüksek düzeyde olmaktadır. Kendini damgalama düzeyi daha düşük olan kişilerin psikolojik rahatsızlık yaşamaları durumunda psikolojik yardım almaya daha olumlu baktığı, olumsuz görüşlerinin daha sınırlı olduğu ve yardım alması durumunda yetersizlik algısını daha düşük düzeylerde taşıdıkları düşünülmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre yetişkin bireylerin profesyonel psikolojik yardım almaya karşı tutumları ile içgörü düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Bireylerin içgörü düzeyleri yükseldikçe psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutumları artmaktadır. Ayrıca yordayıcı etkinin incelendiği regresyon analizlerine göre de içgörü düzeyinin psikolojik yardım arama tutumları üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi bulunmaktadır. İlgili alanyazında içgörü ile psikolojik yardım arama tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Benzer değişkenlerle yapılan çalışmalarda da bu çalışma bulguları ile uyumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir. Berger vd. (2005) ruh sağlığı ile ilişkili içgörünün, damgalanma korkusunun ve utancın psikolojik yardım arama tutumunu etkilediğini bildirmiştir. Beşiroğlu ve diğerlerinin (2004) psikiyatrik bir hasta grubuyla yaptığı çalışmada içgörü düzeyleri düşük olan bireylerin yardım arama davranışlarının daha düşük düzeyde kaldığına dair sonuçlar elde edilmiştir. İçgörü ile aynı paralelde değerlendirilebilecek olan psikolojik farkındalık, bireyin kendi psikolojik durumları ve süreçleri ile temas halinde olma, bunlar üzerinde düşünme konusundaki ilgi ve yeteneği olarak ifade edilmektedir (Nylicek ve Denellot, 2009). Psikolojik farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının altında yatan sebepleri üst düzey sorgulamaya yönelik duygusal ve zihinsel

yatkınlıkları, yaşadıkları problemleri daha hızlı fark etmelerini sağlayabilecektir. Bu fark etme sürecinin de psikolojik yardım aramanın ilk aşaması olduğu belirtilmektedir (Rickwood vd., 2005). Ruhsal bozukluklara ilişkin işaretler ile duygu, düşünce ve davranışlara dair farkındalık profesyonel yardım arama üzerinde aracı bir role sahip olmaktadır (Belloch vd., 2008). Saunders (1993) çeşitli psikolojik hastalıklardan dolayı psikoterapi alan hastalarla yaptığı çalışmada yardım arama sürecinde problemin farkına varmayı sağlayan içgörünün en önemli adımlardan biri olduğunu vurgulamıştır. Koçoğlu (2017) bireylerin içgörü düzeylerinin yetersiz sebebiyle psikopatolojileri normalleştirebildiklerini ifade etmiştir. Görüldüğü gibi literatürde bu çalışma hipotezini destekler nitelikte sonuçların yer aldığı ve içgörünün psikolojik yardım aramada önemli bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma amaçları çerçevesinde yetişkin bireylerin psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının psikolojik belirtileri olan ilişkisi incelenmiş olup psikolojik yardım arama tutumlarının depresyon, psikolojik belirti toplam puanı, hostilete, somatizasyon ve olumsuz benlik ile düşük düzeyde negatif ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bireylerin psikolojik sıkıntı yaşama düzeyleri arttıkça psikolojik yardım arama tutumlarının olumsuzlaştığını göstermektedir. Yıldız ve Sarıçam (2024)' in araştırma bulgusuna göre depresyon, anksiyete ve stres düzeyi yükseldikçe olumlu psikolojik yardım arama tutumları azalma göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Chen vd. (2020) psikolojik hastalık ile psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutum arası ilişkinin anlamlı olmadığını, ancak aynı çalışmada depresyon okuryazarlığı olarak ifade edilen yani kişilerin depresyonda olduklarını anladıklarında ya da fark ettiklerinde psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karadağ (2019) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada psikolojik belirtiler ile psikolojik yardım aramanın olumlu tutumu arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada da yapılan regresyon analizlerine göre ise yalnızca olumsuz benlik değişkeninin psikolojik yardım arama üzerinde yordayıcı etkisinin olduğunu, diğer değişkenlerin ise yordayıcı etkisinin bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak bireylerin benliklerine ilişkin olumsuz algılarının psikolojik yardım arama tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesi üzerinde rol oynamaktadır. Literatür incelendiğinde bu sonucun destekleyici sonuçların mevcut olduğu görülmektedir (Verhaeghe ve Bracke, 2014; Çakar ve İkiz, 2016; Shalaby vd., 2014). Sezer ve Gülleroğlu (2016) çalışmalarında benlik saygısı, kendini damgalama ve cinsiyetin psikolojik yardım arama tutumu üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Fisher vd., (1982) bireyin benlik saygısının düşük olmasına bağlı olarak kendi eksiklerini kabul etmekte zorlandıkları ve buna bağlı olarak destek aramaktan kaçındığını ifade etmiştir. Seamon (2003), benzer şekilde olumsuz benlik yapılanmasının bireyin kendini açma davranışları konusunda isteksizleşmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Ichiyama vd., (1993), kendini gizleme yönelimi olan kişilerin aynı zamanda yüksek düzeyde olumsuz öz-değerlendirmeye sahip olduklarını gözlemlemiştir. Bu durum da kişinin benlik saygısını tehdit eden bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, olumsuz benlik algıları, kendilerini değiştirmek için çaba gösterme konusunda isteksizlik ve özgüven eksikliği ile karakterize edilirler (Gençöz ve Öncül, 2012). Bu durum değerlendirildiğinde, düşük öz değer ve öz saygıya sahip bireylerin psikolojik yardım aramaya ilişkin daha olumsuz bir tutum sergilemeleri anlaşılır bir sonuç olmaktadır (Yelpaze, 2016).

Araştırma değişkenleri ile beraber sosyo-demografik özellikler açısından da psikolojik yardım arama tutumları incelenmiştir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarına göre kadınların psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadınların psikolojik yardım arama konusunda daha istekli oldukları ifade edilebilir. Kaya (2015) yetişkinlerle yapmış olduğu çalışmada kadınların profesyonel yardım aramaya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Alluhaibi ve Awadalla (2022) yetişkinler üzerinde yaptıkları incelemede psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre değişmediğini saptamıştır. Türküm (2005), yapmış olduğu araştırmada erkek ve kadınların yardım aramaya yönelik tutumlarında kadınlar lehine farklılık gösterdiğini bulmuştur. Benzer şekilde Köksal (2018), yapmış oldukları araştırmalarda erkeklerin yardım arama olasılığının kadınlara göre önemli ölçüde düşük olduğunu bulmuştur. Türküm'e (2005) göre erkeklerin psikolojik yardım alma konusunda kadınlardan daha olumsuz tutumlar sergilemesinin sebebi, kadınların duygu ve ihtiyaçlarını ortaya koyması daha kolay olurken, erkekler duygularını daha çok gizleme eğilimindedir.

Daha önce psikolojik yardım almış olma durumuna göre bakıldığında psikolojik yardım almış olma deneyimine sahip olan bireylerin deneyimi bulunmayanlara göre psikolojik yardım arama tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Türküm (2005), Sezer ve Gülleroğlu (2016), Atılğan (2022), Vogel vd., (2007) çalışmalarında bu çalışma sonuçlarına benzer olarak daha psikolojik yardım deneyimi olan bireylerin yardım aramaya ilişkin tutumların daha olumlu olduğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır. Daha önce profesyonel destek almış bireylerin, psikolojik desteği anlamaları ve daha az yanlış inançlara sahip olmaları nedeniyle tutumlarının daha olumlu olmaları beklenir (Kakhnovets, 2011). Masuda ve diğerlerine (2005) göre bireylerin daha önce profesyonel yardım almış olmaları, destek ihtiyaçlarını daha kolay fark etmelerini ve ruh sağlığı alanında çalışanlara daha yüksek bir güven duymalarını sağlayabilmektedir.

Yaş değişkenine göre psikolojik yardım arama tutumlarının incelenmesine ilişkin sonuçlara göre yaş arttıkça psikolojik yardım arama tutumlarına dair olumlu eğilimin azaldığı sonuçları elde edilmiştir. Buna göre 18-30 ve 31-45 yaş aralığında olan bireylerin 45-60 arası ve 61 üzeri yaş aralığında olan bireylere oranla olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonuçla ilgili literatür bulgularında farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir. Mutlu (2020), Barney vd., (2006) ve Deane ve Chamberlain (1994) araştırmalarında bu çalışma bulgularına benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer yandan Koydemir vd., (2010), Oiver vd., (2005), Mackenzie vd., (2006) çalışmalarında yaş arttıkça psikolojik yardım arama tutumlarının daha olumlu olduğunda dair bulgulara ulaşmışlardır. Bu çalışmada daha genç bireylerin daha olumlu tutuma sahip olmalarının içinde yaşadığımız toplumsal özelliklere göre yaşı daha büyük olan bireylerin geleneksel yaklaşımlarına bağlı olarak psikolojik yardıma başvurma eğilimlerinin daha az olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Psikolojik yardım ile ilgili metodların hızla gelişiyor olmasının ve bu yöntemlerin gençlerin daha çok kullandığı sosyal medya ve internet gibi ortamlarda giderek yaygınlaşıyor olmasının gençlerin daha çok bilgi ile karşılaştıkları için daha olumlu bir tutum geliştirmiş olmasını mümkün kılabilir.

Psikolojik yardım arama tutumlarının eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlara göre yüksek lisans ve doktora seviyesine sahip bireylerin daha alt seviye eğitim düzeyleri olan ilköğretim, ortaöğretim gibi eğitim düzeyine sahip bireylere oranla yardım arama tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eğitim düzeyi arttıkça psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum daha olumlu hale gelmektedir. Koydemir vd., (2010), Arslantaş vd., (2011) ve Teke (2017) çalışmalarında bu sonuçları destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçlarının bizim araştırmamızla uyumlu olduğu söylenebilir. Şimşek (2016) farklı olarak eğitim durumunun psikolojik yardım arama tutumunu etkilemediğine ilişkin sonuçlar elde

etmiştir. Farklı araştırma sonuçlarının örneklem gruplarının farklılığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyinin artmasının bireylerin bilgiye ve farkındalığa erişimini kolaylaştırabileceği düşünüldüğünde eğitim düzeyinin artmasının psikolojik yardım arama tutumunu olumlu hale getirebileceği düşünülmektedir.

Son olarak aile gelir durumuna göre psikolojik yardım arama tutumlarının incelenmesine ilişkin sonuçlara göre aile ekonomik durumu 60.000 TL ve üstünde olanların aldığı puanların 11.000 – 20.000 TL aralığında olanlara oranla psikolojik yardım arama tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Geliri daha yüksek olan grubun olumlu tutumları daha yüksek çıkmıştır. Özbay vd. (2011) bu çalışma sonuçları ile uyumlu olarak yüksek ekonomik duruma sahip bireylerin düşük ve orta olanlara oranla daha yüksek düzeyde olumlu tutum eğiliminde oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Yine aynı doğrultuda Altıntaşer (2014) araştırmasında aile ekonomik durumu yüksek olan bireylerin psikolojik yardıma gereksinimlerinin ve olumlu tutumlarının bir arada daha yüksek olduğuna dair bulgular elde etmiştir.

Bu çalışma psikolojik yardım arama tutumlarını kapsamlı bir biçimde açıklamayı amaçlamıştır. Bu çerçevede literatürde ilişkili olabileceğine dair fikirlere uygun değişkenler olan içgörü, kendini damgalama, psikolojik belirtiler ve demografik değişkenlerin dahil edildiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara göre kendini damgalama düzeyi azaldıkça psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutumun arttığı görülmüştür. Bireylerin içgörü düzeyleri düştükçe ve psikolojik belirti düzeyleri yükseldikçe psikolojik yardım aramaya dair olumlu tutumun azaldığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizlerine göre de kendini damgalama, içgörü ve kısa semptom envanteri alt boyutu olan olumsuz benlik düzeylerinin psikolojik yardım arama tutumlarını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre kendini damgalama olasılıkları yüksek olan, içgörülerini düşük olan ve olumsuz benlik düzeyleri yüksek olan bireylerin psikolojik yardım arama tutumları olumsuz etkilenmektedir. Son olarak yukarıda da tartışıldığı gibi demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir durumu ve daha önce psikolojik yardım almış olma durumuna göre psikolojik yardım arama tutumlarının anlamlı düzeylerde farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bu çalışma süresince yapılan araştırmalarda literatürde psikolojik yardım arama tutumlarını farklı psikolojik değişkenlerle birlikte inceleyen çalışmaların az sayıda olduğu gözlenmiştir. Zorlu yaşam koşullarında zama zaman çok önemli bir ihtiyaç olabilen psikolojik yardım arama tutumlarının daha farklı psikolojik değişkenlerle ve farklı örneklerle birlikte araştırılan çalışmaların artırılmasının gerek literatüre gerekse topluma önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, R. & Türküm, A. S. (2018) Insight scale for nonclinical university students: validity and reliability analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(4), 250-262,
- Alluhaibi, B.A., & Awadalla, A. W. (2022). Attitudes and stigma toward seeking psychological help among Saudi Adults. *BMC Psychology*, 10, 216.
- Almanasef, M. (2021). Mental health literacy and help-seeking behaviours among undergraduate pharmacy students in Abha, Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 2021(14), 1281-1286.

- Altıntaşer, P. (2014). *Türk toplumunda psikolojik yardım alma davranışının sosyolojik analizi: İzmir örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslantaş, H. (2000). *Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslantaş, H., Dereboy, İ. F., Aştı, N., & Pektekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde Profesyonel Psikolojik Yardım Arama Tutumu Ve Bunu Etkileyen Faktörler. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1): 17 – 23.
- Aslan, S., & Altınöz, A. (2010). İçgörü kavramı ve şizofreni. *RCHP*, 4(1-2), 23-32.
- Atılğan, H. A. (2022). *Psikopatolojiye ilişkin inançlar ile psikolojik yardıma ilişkin tutum arasındaki ilişkide içsel utanç, dışsal utanç ve toplulukçuluğun rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barney, L. J., Griffiths, K. M., Jorm, A. F., & Christensen, H. (2006). Stigma about depression and its impact on help-seeking intentions. *Australian, New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 51-54.
- Bayraktar, G., Tekin, M., Eroğlu, H. ve Cicioğlu, İ. (2010). Uluslararası ve milli güreş hakemlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 22-31.
- Belloch, A., Valle, G., Morillo, C., Carrio, C. & Cabedo, E. (2009). To seek advice or not to seek advice about the problem: the help-seeking dilemma for obsessive compulsive disorder. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44 (4), 257-264.
- Berger, J. M., Levant, R., Mcmillan, K. K., Kelleher, W. & Sellers, A. (2005). Impact of gender role conflict, traditional masculinity ideology, alexithymia, and age on men's attitudes toward psychological help seeking. *Psychology Of Men, Masculinity*, 6(1), 73-78.
- Beşiroğlu, L., Çilli, A. S. & Aşk, R. (2004). The predictors of health care seeking behavior in obsessive-compulsive disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 45 (2), 99-108.
- Boutin-Foster, C., Scott, E., Melendez, J., Rodriguez, A., Ramos, R., Kanna, B., & Michelen, W. (2013). Ethical considerations for conducting health disparities research in community health centers: a social-ecological perspective. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2179- 2184.
- Brenner, R. E., Engel, K. E., Vogel, D. L., Tucker, J. R., Yamawaki, N., & Lannin, D. G. (2018). Intersecting cultural identities and help-seeking attitudes: The role of religious commitment, gender, and self-stigma of seeking help. *Mental Health, Religion & Culture*, 21(6), 578-587.
- Carnevale, P. J. (2001). *Danışmanlık incileri*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Chen, P., Liu, X. J., Wang, X. Q., Yang, B. X., Ruan, J., & Liu, Z. (2020). Attitude toward seeking professional psychological help among community-dwelling population in China. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 417.
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health?. *Journal of American Psychologist*, 59, 614-625.
- Corrigan, P. W., Larson, J. E., & Rüşch, N. (2009). Self-stigma and the “why try” effect: Impact on life goals and evidence-based practices. *World Psychiatry*, 8(2), 75-81.
- Çakar, F. S. & İkiz, F. E. (2016). The Effect Of Psychological Well-Being, Psychological Help-Seeking Attitudes And Self-Esteem On Psychological Counselor Candidates' Psychological Symptoms Psikolojik İyi Oluş, Yardım Arama Tutumu ve Benlik Saygısının Psikolojik

- Danışman Adaylarının Psikolojik Belirtilerine Etkisi. *Journal Of Human Sciences*, 13(2), 3571-3587.
- Çankaya, H. (2009). Olumlu benlik tasarımı. *Psikoloji, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 6(9), 13-14.
- Deane, F. P. & Todd, D. M. (1996). Attitudes and intentions to seek professional psychological help for personal problems or suicidal thinking. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(4).
- Deane, K.P., & Chamberlain, K. (1994). Treatment fearfulness and distress as predictors of professional psychological help-seeking. *British Journal of Guidance and Counseling*, 22, 207-218.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeylerinin yordanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 25-42.
- Fry, A. D., Messinger, A., Rickert, VI., O'Connor, MK., Palmetto, N., Lessel, H. & Davidson, L. (2014). Adolescent relationship violence: help-seeking and help-giving behaviour among peers. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 91(2): 320-334.
- Furnham, A., & Sjøkvist, P. (2017). Empathy and mental health literacy. *HLRP: Health Literacy Research and Practice*, 1(2), 31-40.
- Gençöz, T. & Öncül, Ö. (2012). Examination of personality characteristics in a turkish sample: development of basic personality traits inventory. *The Journal Of General Psychology*, 139(3), 194-216.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gorczyński, P., & Sims-Schouten, W. (2022). Evaluating mental health literacy amongst US college students: A cross sectional study. *Journal of American College Health*, 1-4.
- Güç, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini damgalama, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik yardım arama tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, O. & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: Sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49). 137-155.
- Hackler, A. H., Vogel, D. L., & Wade, N. G. (2010). Attitudes toward seeking professional help for an eating disorder: The role of stigma and anticipated outcomes. *Journal of Counseling & Development*, 88(4), 424-431.
- İncecik, Y., Kurdak H., Özcan S., Akpınar E., Saatçi E. & Bozdemir N. (2009). Eş şiddeti ve aile hekimliği. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 3(1), 1-8.
- İskenderoğlu, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarında demografik, kişisel ve çevresel değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Jennings, K. S., Cheung, J. H., Britt, T. W., Goguen, K. N., Jeffirs, S. M., Peasley, A. L., & Lee, A. C. (2015). How are perceived stigma, self-stigma, and self-reliance related to treatment-seeking? A three-path model. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(2), 109-116.
- Jorm, A. F., Barney, L. J., Christensen, H., Highet, N. J., Kelly, C. M., & Kitchener, B. A. (2006). Research on mental health literacy: What we know and what we still need to know. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 3-5.

- Kakhnovets, R. (2011). Relationships among personality, expectations about counseling, and help-seeking attitudes. *Journal Of Counseling, Development*, 89(1), 11-19.
- Kapıkıran, A. A. & Kapıkıran, Ş. (2013). Psikolojik yardım aramada kendini damgalama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 131-141.
- Karadağ, C. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin depresyon düzeyleri ile psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kaya, Ç. (2015). Attitude towards seeking professional psychological help in a sample of preservice teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 224-234.
- Kırımlı, F. (2007). *Lise öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumlarını etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçoğlu, F. (2017). *Obsesif kompulsif bozuklukta psikolojik yardım arama tutumlarıyla ilişkili faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koydemir, S., Erel, Ö., Yumurtacı, D. & Şahin, G. N. (2010). Psychological help-seeking attitudes and barriers to help-seeking in young people in Turkey. *International Journal For The Advancement Of Counselling*, 32(4), 274-289.
- Koydemir-Özden, S. (2010). Self-aspects, perceived social support, gender and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39 (3), 44-60.
- Köksal, E. Ç. (2018). Attitudes towards psychological help-seeking among preservice primary school teachers. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Lane, J. M., & Addis, M. E. (2005). Male gender role conflict and patterns of help seeking in Costa Rica and the United States. *Psychology of Men & Masculinity*, 6(3), 155-168.
- Lannin, D. G., Vogel, D. L., Brenner, R. E., Abraham, W. T., & Heath, P. J. (2016). Does self-stigma reduce the probability of seeking mental health information?. *Journal of Counseling Psychology*, 63(3), 351-358.
- Lee, F. (1999). Verbal strategies for seeking help in organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (7), 1472-1496
- Mackenzie, C. S., Gekoski, W. L., & Knox, V. J. (2006). Age, gender, and the underutilization of mental health services: the influence of help-seeking attitudes. *Aging And Mental Health*, 10(6), 574-582.
- Mackenzie, C. S., Knox, V. J., Gekoski, W. L., & Macaulay, H. L. (2004). An adaptation and extension of the attitudes toward seeking professional psychological help scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(11), 2410-2433.
- Masuda, A., Suzumura, K., Beauchamp, K. L., Howells, G. N., & Clay, C. (2005). United States and Japanese college students' attitudes toward seeking professional psychological help. *International Journal Of Psychology*, 40(5), 303-313.
- Meydan, B. & Lüleci, B. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun yordayıcısı olarak önceki psikolojik yardım alma deneyimi, algılanan sosyal destek ve yalnızlık. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*: 3(4), 45-56.
- Mutlu, İ. (2020). *Türkiye'deki yetişkinlerde yardım arama tutumları ile narsistik özellikler arasındaki ilişkinin anlaşılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nicholas, J., Oliver, K., Lee, K., & O'Brien, M. (2004). Help-seeking behaviour and the internet: An investigation among Australian adolescents. *Australian eJournal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*, 3(1), 1-8.

- Nyklíček, I., Poot, J. C., & van Opstal, J. (2010). Psychological mindedness in relation to personality and coping in a sample of young adult psychiatric patients. *Journal of clinical psychology, 66*(1), 34-45.
- Oladipo, S. E., & Oyenuga, T. O. (2013). Psycho-demographic predictors of psychological help-seeking behaviour of undergraduates. *International Journal of Development and Sustainability, 2*(2), 697-703.
- Oliver, M. I., Pearson, N., Coe, N., & Gunnell, D. (2005). Help-seeking behaviour in men and women with common mental health problems: cross-sectional study. *The British Journal Of Psychiatry, 186*(4), 297-301.
- Öngen, B., & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları, 48*(2), 1-18.
- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. & Cihangir-Çankaya, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1* (4), 59-71.
- Pehlivan, Ş., Tokur Kesgin, M., & Uymaz, P. (2020). Psychological distress and mental health literacy in university students. *Perspectives in Psychiatric Care, 57*(3), 1433-1441.
- Pfeiffer, S., & In-Albon, T. (2022). Gender specificity of self-stigma, public stigma, and help-seeking sources of mental disorders in youths. *Stigma and Health, 8*(1), 124-132.
- Pisani, A., Schmelk, K., Gunzler, D., Petrova, M., Goldston, D., Tu, X. & Wyman, P. (2012). Associations between suicidal high school students' help-seeking and their attitudes and perceptions of social environment. *Journal of Youth Adolescence, 41*, 1312-1324.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's helpseeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4*(3), 218-251.
- Rougier, C. (2011). Cultural values, religiosity and spirituality as predictors of professional psychological help-seeking behavior of black adults in the United States. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Columbia University, ABD.
- Rüsch, N., Evans-Lacko, S. E., Henderson, C., Flach, C., & Thornicroft, G. (2011). Knowledge and attitudes as predictors of intentions to seek help for and disclose a mental illness. *Psychiatric Services, 62*(6), 675-678.
- Saunders, S. M. (1993) Applicants' experience of the process of seeking therapy. *Psychotherapy, 30*, 554-564.
- Seamon, C. M. (2003). Self-Esteem, Sex Differences, And Self-Disclosure: A Study Of The Closeness Of Relationships. *All Volumes (2001-2008)*. 99.
- Serim, F. (2011). *Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seyfi, F., Poudel, K. C., Yasuoka, J., Otsuka, K., & Jimba, M. (2013). Intention to seek professional psychological help among college students in Turkey: influence of help-seeking attitudes. *BMC Research Notes, 6*(1), 519-528.
- Sezer, S. & Gülleroğlu, D. (2016). Psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan değişkenler: Kendini damgalama, özsaygı, psikolojik yardım almış olma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (1), 75-93.
- Shalaby, M.H., Sabra, A.I., & Mohamed, S.A.E. (2014). The Role Of Internalized Stigma On Self Esteem And Attitude Toward Seeking Professional Psychological Help Among Psychiatric Patients. *International Journal Of Current Research, 6*(11), 10162-10169.

- Smith, C. L., & Shochet, I. M. (2011). The impact of mental health literacy on help-seeking intentions: Results of a pilot study with first year psychology students. *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(2), 14-20.
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56.
- Şahin, N.H., Durak-Batıgün, A. & Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-135.
- Şimşek, P. (2016). *Yetişkinlerin psikolojik yardım alma tutumlarının incelenmesi: Mardin ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tay, J. L., Tay, Y. F., & Klainin-Yobas, P. (2018). Mental health literacy levels. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(5), 757-763.
- Teke, G. (2017). *Hemşirelerin psikolojik yardım arama davranışları içselleştirilmiş damgalama ve benlik saygısının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Topkaya, N. & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 25-37.
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Topkaya, N. (2014). Gender, self-stigma, and public stigma in predicting attitudes toward psychological help-seeking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 480-487.
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yordamada cinsiyet, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-17.
- Tucker, J. R., Hammer, J. H., Vogel, D. L., Bitman, R. L., Wade, N. G., & Maier, E. J. (2013). Disentangling self-stigma: Are mental illness and help-seeking self-stigmas different?. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 520-531.
- Tuğlacı, P. (2002). *Tıp sözlüğü* (9. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Türküm, A. S. (2000). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları ve kendini açma eğilimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 10(2), 205-220.
- Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies*, 13(3), 389-401.
- Türküm, AS. (1997). *Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. IV. Ulusal Psikolojik Danışma Kongresi Sözel Bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Verhaeghe, M. & Bracke, P. (2014). Ward features affecting stigma experiences in contemporary psychiatric hospitals: A multilevel study. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 43, 418-428.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 325-337.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., & Larson, L. M. (2007). Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling & Development*, 85(4), 410-422.

- Wilson, C. J. & Deane, F. B. (2001). Adolescent opinions about reducing help seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12(4)*, 345-364.
- Yalçın, İ. (2016). Profesyonel psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumların yordanmasında benlik kurgusu ve algılanan sosyal desteğin rolü. *Eğitim ve Bilim, 41 (183)*, 339-349.
- Yelpaze, I. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1)*, 193-213.
- Yıldırım, T. (2013). A process of short-term dynamics oriented and individual counseling: A case of stuttering. *International Journal of Psychology and Counselling, 5 (6)*, 104-113.
- Yıldız, GG. & Sarıçam, H. (2024). Öğretmenlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ve psikolojik yardım alma tutumları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD), 6(1)*, 1-23.
- Yıldız, S. ve Yıldız, S. (2009). Bullying ve depresyon arasındaki ilişki: Kars ilindeki sağlık çalışanlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(15)*, 133-150.

* * * * *

Çıkar Çatışması Beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma İstanbul Topkapı Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonundan 15.12.2023 tarihli ve E-49846378-302.14.1-2300015297 sayılı etik kurul onayı alınarak yapılmıştır.

Katkı Oranı Beyanı: Makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır.



INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: TEACHER PERCEPTIONS, PRACTICES, CHALLENGES AND NEEDS

ERKEN ÇOCUKLUKTA KAPSAYICI EĞİTİM: ÖĞRETMEN ALGILARI, UYGULAMALARI, ZORLUKLARI VE İHTİYAÇLARI

 Fatma BALIK¹

 Özkan ÖZGÜN²

¹ Dok. Öğr., Diyarbakır Bağlar Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu, fatmabalik1992@gmail.com

² Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oozgun@cu.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
06.05.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
26.06.2024

ABSTRACT

This phenomenological study examines the perceptions, classroom practices, and educational needs of preschool teachers regarding inclusive education. We collected data through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. The participants were 15 preschool teachers selected by criterion sampling, working in public preschools in the city center of Diyarbakır. We analyzed the data through content analysis. Our findings reveal that while preschool teachers have a general understanding of inclusive education, they lack specific knowledge in more detailed areas. They believe that the implementation of inclusive education requires consideration of children's individual differences, developmental characteristics, and cultural diversity. The teachers identified several challenges, including a lack of materials, large class sizes, limited understanding and support from parents, and their own professional insufficiency and experience. Additionally, they noted deficiencies in general educational policies on inclusive education. Teachers often seek support from the children's families or school counseling services to address the challenges they face. They also highlighted the need for practical training on developing and implementing inclusive activities, adapting activities to various characteristics of the children, and actively engaging children with special needs in learning. Based on these findings, we have put forward several recommendations for practice and further research.

Keywords: Inclusive education, Preschool teachers, Knowledge related to inclusive education, Inclusive education practices, Teachers' professional needs.

ÖZET

Bu fenomenolojik çalışma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ilişkin algılarını, sınıf uygulamalarını ve eğitim ihtiyaçlarını incelemektedir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş ve Diyarbakır'daki resmi anaokullarında görev yapan 15 öğretmenden oluşmuş ve toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda genel bir algıya sahip olduklarını ancak içerik alanlarında özgül bilgiden yoksun olduklarını göstermiştir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin öncelikli olarak çocukların bireysel farklılıklarına, gelişimsel özelliklerine ve kültürel çeşitliliğe odaklanması gerektiğine inanmaktadırlar. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında, materyal eksikliği, sınıfların kalabalık olması, ailelerin engelleyici bakış açısı ve yetersiz destek ile kendi mesleki yetersizlikleriyle sınırlı deneyimleri dahil olmak üzere birçok zorluk ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin genel eğitim politikalarındaki eksiklikler de vurgulanmıştır. Öğretmenler karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için sıklıkla çocukların ailelerinden veya okul rehberlik servislerinden destek almayı önermektedirler. Ayrıca katılımcılar, kapsayıcı eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması, etkinliklerin çocukların çeşitli özelliklerine göre uyarlanması ve özel gereksinimi olan çocukların öğrenmeye aktif olarak katılımı konusunda uygulamaya dönük somut eğitim ihtiyacının altını çizmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Okul öncesi öğretmenleri, Kapsayıcı eğitime ilişkin bilgiler, Kapsayıcı eğitim uygulamaları, Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları.

Atf Citation

Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 487-506. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155>



Bu makale [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) altında lisanslanmıştır.



1. INTRODUCTION

Inclusive education is an educational framework that addresses a broad spectrum of student diversity by adapting teaching methods and curricula to meet these diverse needs (Pijl et al., 1997). This approach seeks to identify and remove barriers that prevent access to education for all children, shifting from blaming the child to critiquing the educational system itself (Slee, 2018; İli, 2022). Davis and Florian (2004) argue that children are often labeled due to their differences not because these differences are inherent problems, but because the educational structures fail to accommodate them. In inclusive settings, these differences are not seen as deficits but as opportunities to enrich the learning environment, allowing all children to view themselves as integral parts of the community (Flem et al., 2004).

Inclusive education extends beyond simply placing students with special needs alongside their peers. It addresses the broader challenges faced by those who are disadvantaged due to circumstances such as refugee status, special needs, gender, ethnic diversity, state protection, or socioeconomic conditions, including child labor or experiences of neglect and violence. These children might also face challenges from having to learn in a language that is not their first (Demirkol, 2023). Effective inclusive education requires meticulous organization, planning, and implementation of strategies that ensure every child can fully participate (Ilija, 2015). It involves a comprehensive approach that goes beyond accessibility to education; it involves delicately addressing the nuanced needs of all students. For instance, it would be inappropriate for a teacher to involve a student with cerebral palsy in role-playing activities that simulate emergency medical scenarios, as this could cause undue stress (Daniela & Lytras, 2019).

Inclusive education represents a global shift towards embracing diversity and effectuating change. This movement has been significantly shaped by disability rights advocates who have championed the cause against exclusion and rigorously challenged traditional notions of equality and justice (Yardımcı, 2015). Key milestones in the evolution of inclusive education include the Salamanca Statement from the 1994 UNESCO World Conference on Special Needs Education, the 2006 United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities ratified by 161 countries, and the adoption of the Sustainable Development Goals by 192 countries at the 2015 United Nations General Assembly (Graham, 2020; Yılmaz Atman, 2022). In Turkey, the focus on inclusive education intensified following the influx of Syrian refugees in 2011. The Integration of Syrian Students into the Turkish Education System Project (PIKTES), backed by the European Union and executed across 23 provinces in 2016 by the Ministry of National Education, significantly advanced the integration of Syrian children into Turkish schools, with circulars enabling 60% of Syrian children of basic education age to access education (İli, 2022).

The early years of education are pivotal for instilling a respect for diversity, as early exposure to inclusive practices fosters deep-seated appreciation and understanding among young learners (Smith, 2006). Engaging children with special needs in inclusive settings from an early age not only enhances their social, emotional, academic, and cultural skills but also cultivates positive attitudes in their peers. Research indicates that children who regularly interact with peers who have special needs are more likely to develop a positive view towards diversity (Lawrence et al., 2016). Furthermore, children who are immersed in a diverse environment from a young age tend to exhibit overall well-being and more robust development across multiple domains (Gupta et al., 2014).

Recent research in Turkey has highlighted several challenges in the implementation of inclusive education. The current practices labeled as "integration/inclusion through education" do not entirely conform to the foundational philosophy of inclusive education as outlined by UNESCO. Key challenges during the preschool period include language barriers faced by teachers with refugee children in their classrooms (Ünal & Aladağ, 2020; Aydın Güngör & Pehlivan, 2021; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Doğan & Telli, 2022; Özoruç & Sığırtmaç, 2022; Tanış & Özgün, 2022), a lack of confidence among teachers in their ability to provide inclusive education (Akbulut et al., 2021; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023), and deficiencies in knowledge and training about inclusive methods (Pamuk & Bal, 2019; Ünal & Aladağ, 2020; Erdoğan et al., 2022; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023). Additionally, the physical conditions of schools often do not support inclusive education, and there is a notable lack of support from stakeholders (Ünal & Aladağ, 2020; Köse et al., 2023; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023).

The effectiveness of inclusive education heavily depends on the presence of well-trained teachers, whose knowledge, experiences, attitudes, and behaviors in the classroom directly influence the quality of education (Bricker, 1995, as cited in Siagian & Kurniawati, 2019). Although many teachers recognize the importance of inclusive education and generally have a positive outlook, they frequently experience significant anxiety and reluctance when working with children with diverse needs (Woolfson & Brady, 2009). This reluctance often stems from a lack of adequate knowledge and skills, leading teachers to shy away from fully integrating children with special needs into mainstream educational processes (De Boer & Simpson, 2009; Florian, 2009; Pijl, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Compounding the issue, teachers sometimes conflate inclusive education with special education or integration programs (Pamuk & Bal, 2019; Akbulut et al., 2021), and they may not adequately address the holistic developmental needs of all students (Rose, 2010). Literature reviews indicate that early childhood educators often prioritize cognitive and academic outcomes over the comprehensive support of children with varied characteristics and needs (Dağlıoğlu et al., 2017). Furthermore, there is a notable deficiency in adapting the physical environment and materials to foster an inclusive setting, and in developing language skills through tailored educational activities (Pamuk & Bal, 2019).

Effective inclusive education practices in early childhood education clearly require teacher training. Without well-trained teachers, it is not possible to create a learning environment that meets the learning needs of every child. Without convincing teachers of the value of inclusive education and sufficiently motivating them, inclusive education cannot move beyond theory (Forlin, 2013). Teachers with high self-efficacy in inclusive education focus on establishing accessibility, success, and trust for all children in their classroom practices, while those with low self-efficacy continuously monitor differences and intervene in behaviors (Woodcock et al., 2021). In this context, increasing the number of courses related to inclusive education in undergraduate programs and providing opportunities for teacher candidates to achieve lasting practical learning is essential (Akbulut et al., 2021). Teachers are looking for concrete support rather than just advisory statements regarding inclusive education (Bouillet, 2013). The key to advancing inclusive education lies in preparing teachers through pre-service and in-service training on how to implement inclusive education in learning environments (Forlin, 2013; Eşici & Doğan, 2020; İli, 2022).

Although there is a strong emphasis on inclusive education and significant steps toward its implementation globally, a substantial gap remains in understanding the specific challenges and

needs of preschool teachers, particularly in Türkiye. Existing literature highlights obstacles such as language barriers, lack of confidence, insufficient training, and inadequate physical conditions in schools that hinder effective inclusive education. Teachers also seem to face challenges in assessing young children with special needs, developing individualized education plans, adapting teaching, classroom management, and handling challenging behaviors (Özokçu, 2018; Tamakloe & Agbenyega, 2017). However, comprehensive studies focusing on preschool teachers' perspectives and practical experiences are relatively scarce. Thus, we designed this study to fill this gap by exploring preschool teachers' perceptions, practices, and challenges regarding inclusive education. Understanding these aspects will help us better understand teachers' experiences and perceptions, as well as identify areas where teachers require further support and training. Addressing these needs is crucial for developing targeted interventions in enhancing the quality of inclusive education from the early years.

The importance of this study lies in several key domains. Early childhood is crucial for setting the foundation for lifelong learning and social integration. Effective inclusive education at this stage can promote positive attitudes towards diversity and equality among all children. In addition, examining preschool teachers' readiness highlights the importance of providing teachers with the necessary skills and knowledge to implement effective inclusive practices. Thus, reducing anxiety and reluctance and cultivating a more inclusive learning context. Additionally, the findings can inform policymakers about the current state of inclusive education in preschools and guide the development of more effective policies and training programs. Lastly, conducting the study in a southeastern province of Türkiye, where inclusive education faces unique challenges due to factors such as the influx of refugee children, offers context-specific insights that can inform both local and national educational policies and practices. This study aims to understand the current landscape of inclusive education among preschool teachers by exploring several key questions:

1. What are the preschool teachers' perceptions of inclusive education?
2. How do preschool teachers implement inclusive practices and what challenges do they encounter in their classrooms?
3. What areas do preschool teachers identify as needing further knowledge and training in inclusive education?

2. METHODS

2.1. Research Design

We employed a phenomenological design as part of our qualitative research methodology. Phenomenology aims to understand and interpret the real-life experiences of participants concerning a specific topic (Creswell, 2007). We preferred using this design because we aimed to explore experience-based data of preschool teachers related to inclusive education to compile it into a meaningful whole (Edmonds & Kennedy, 2017). Another reason for choosing this design is to gain an in-depth understanding directly from preschool teachers about their knowledge, practice, and challenges related to inclusive education, their classroom practices, and their educational needs, and to present this information cohesively.

2.2. Participants

The participants of this study are 15 preschool teachers working in official preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Diyarbakır.

We used criterion sampling, a type of purposive sampling. The criteria for the sample in this research is that the participants are preschool teachers who have at least a bachelor's degree in preschool education and are currently teaching a class. We have selected these criteria to make sure that the data collected is relevant to the field and the teachers, accurately reflecting the true experiences and needs of qualified preschool teachers within the context of inclusive education.

The study included 15 preschool teachers (see Table 1), comprising 13 women and two men, all of whom have graduated from an undergraduate program in preschool education. The age distribution shows four teachers between 23 and 30 years old, eight between 31 and 39, and three who are 40 or older. In terms of professional experience, nine teachers have less than 10 years, while six have more than 10 years. Eight of the teachers are employed in independent kindergartens, and seven are in preschool classes within various institutions. The children at these schools are of average socioeconomic status. Regarding linguistic diversity, three teachers currently have non-Turkish speaking children in their classes, with a total of 12 teachers having had such experiences in the past. When it comes to inclusion, ten teachers currently accommodate children with special needs in their classrooms, and 14 have had such experience previously. All teachers have students from diverse family backgrounds in their classes, including single-parent and extended families, and in some cases, a parent working abroad. Eleven teachers have undergone training in inclusion either at university or through in-service programs, whereas four have not received any formal training on the subject.

Table 1. Profile of Participants

Participant	Gender	Age	Experience (years)
1 K1	Female	37	15
2 K2	Female	29	5
3 K3	Female	30	8
4 K4	Female	42	19
5 K5	Female	31	9
6 K6	Female	39	6
7 K7	Female	40	15
8 K8	Male	36	11
9 K9	Female	38	15
10 K10	Female	35	7
11 K11	Female	35	5
12 K12	Male	26	4
13 K13	Female	31	9
14 K14	Female	23	1
15 K15	Female	45	22

2.3. Interview Protocol and Data Collection

We collected the data using a semi-structured interview technique. This approach is characterized by having predefined questions that ensure a certain level of standardization, while also allowing for flexibility (Türnüklü, 2000). Depending on the flow of the conversation, we asked additional questions and encouraged participants to explore their perceptions, experiences, and feelings about inclusive education more thoroughly. This approach made the

technique both standardized and flexible, which was suitable for our purposes of understanding and interpreting teachers' lived experiences during this educational research.

Before we began collecting data for our study, we conducted a pilot study with three teachers to ensure the relevance and clarity of our interview protocol. Additionally, we obtained expert panel opinions from three individuals working in the field of early childhood education who hold graduate degrees. The finalized interview protocol consisted of two parts. The first part aimed to gather demographic and contextual information about the teachers, such as gender, age, professional seniority, educational background, the socioeconomic status of children in their classes, whether they have taught children who speak languages other than Turkish, the presence of children with special needs, family structures of the children, and whether they have worked with refugee children, as well as their training in inclusion. The second part included 12 main questions and 14 related prompts designed to probe deeper into teachers' perceptions, lived experiences, practices, and needs concerning inclusive education. Before commencing the interviews, we obtained all necessary approvals from the school administration, and the participants. The interviews were conducted face-to-face in the principals' offices at the schools where the teachers worked. We allowed teachers additional time to reflect and organize their thoughts after each interview question. Each interview lasted approximately 20-30 minutes. This timeframe is an average duration for most of the interviews. However, some interviews were well over 30 minutes. The teachers participated voluntarily and were not compensated for their participation.

2.4. Reflexivity

As the primary researchers, we spent significant time reflecting on our roles in this study. The first author, a doctoral candidate and teacher in Diyarbakır, has a deep familiarity with the schools involved. The second author is a researcher with a doctoral degree and extensive experience in qualitative research across Canada, the US, and Turkey. Besides his research projects, he actively collaborates with teachers in various roles, including in-service trainings, curriculum development, joint projects, and field visits. This combination of experiences and perspectives allowed us to recognize the variations in resources, opportunities, and community characteristics across these schools. Such awareness enhanced our understanding of the challenges some teachers face. Beyond sharing their perceptions and experiences with inclusive education, some teachers also communicated their challenges and sought advice from us. At times, we felt compelled to provide guidance and support to help teachers address these challenges. However, we consciously restrained ourselves from offering advice that extended beyond our research responsibilities. Throughout the interviews, we carefully avoided any personal comments or directives that could influence the study's outcomes. To minimize potential biases, we meticulously documented our emotions and reactions in field notes after each interview. We consistently debriefed and discussed our feelings to maintain a focus on our research obligations while still engaging empathetically with the teachers.

2.5. Ethical Considerations

Çukurova University Ethical Committee approved this study, and we strictly adhered to the ethical guidelines detailed in the Belmont Report. We ensured that participation was voluntary, governed by thoroughly established informed consent procedures. We provided detailed information to the teachers about the study, ensuring confidentiality for their personal information and interview data. Teachers who voluntarily agreed to participate signed an informed consent form. In addition, we also obtained additional verbal consent from the

teachers before recording the interviews, which commenced only after they indicated their readiness. To protect the confidentiality of the teachers' identities, we used pseudonyms (see Table 1).

2.6. Data Analysis

We employed the content analysis method, typically associated with phenomenological research (Corbin & Strauss, 2014). This process commenced with the verbatim transcription of all recorded interviews, reading transcripts multiple times for open coding, identifying codes that closely represented the content of the interviews and entailed systematically comparing codes and categories across different participants, moving back and forth between the data and categories until saturation was achieved. Subsequently, we reviewed these categories within the context of our research questions, further refining them into more abstract themes. Throughout each stage of analysis, we maintained a high level of abstraction while staying true to the data, grounding our interpretations in the participants' expressions. Throughout this process, we created memos to capture insights and note emerging categories and themes.

2.7. Rigor and Trustworthiness

To check and balance researcher biases and enhance the rigor and trustworthiness of the study, we employed a semi-structured interview protocol during the data collection process. This approach allowed us to maintain consistency across different interviews while providing the flexibility needed to capture the unique experiences, perspectives, and needs of each participant. By adhering to the semi-structured interview protocol, we ensured that all relevant topics were covered in each interview, thereby maintaining the methodological rigor essential for qualitative research. Simultaneously, the flexibility of this approach allowed participants to freely express their individual experiences and insights, enriching the data with diverse and context-specific information. This balance between structure and flexibility helped us gather comprehensive and rich data while minimizing the potential influence of researcher bias.

Moreover, following Lincoln and Guba's (1985) recommendation, we implemented member checking to allow participants to review the collected data for accuracy and completeness. After completing and recording the interviews, we played back the recordings to the teachers at 2x speed. This playback enabled the teachers to reflect on their initial statements and ensure their views were accurately captured. During this process, teachers could clarify any points, add additional comments, or correct inaccuracies. Once they confirmed that no further additions or changes were needed, we finalized the recordings. This step was crucial for ensuring the accuracy and reliability of the data collected, as it provided an opportunity for participants to validate their contributions and ensured their perspectives were fully and accurately represented.

To evaluate our interpretations of teacher narratives and consider other potential explanations, we followed established practices (Miles et al., 2014; Morrow, 2005). We began by assessing the intercoder agreement (ICA), which measures the consistency with which different coders assign the same codes to a given dataset. To do this, we recruited an additional coder with a master's degree who is experienced in interview techniques and content analysis. This researcher independently coded three randomly selected interview transcripts. We then compared these codes side by side, assigning a value of 1 to data points coded the same by both authors, and a value of 0 to data points coded differently. We calculated ICA by dividing the number of

agreements by the total number of coding decisions, achieving a final agreement level of 90% (0.9074), aligning with the suggested 85% to 90% range (Miles et al., 2014).

However, the relevance of ICA in qualitative research is debated, with some arguing that it is inappropriate or irrelevant for qualitative analysis due to its interpretative nature (O'Connor & Joffe, 2020). Therefore, we also engaged in rigorous discussions and coder adjudication to resolve discrepancies and ensure accuracy. Having two researchers allowed us to enhance the trustworthiness and confirmability of our findings. We collectively discussed and revised any codes or sections with differing interpretations until we reached consensus.

3. FINDINGS

In our study, we identified three main themes: 1. Perceptions on Inclusive Education, 2. Practices and Challenges in Inclusive Education, and 3. Further Training in Inclusive Education and Needs Among Preschool Teachers. Under the theme of *"Perceptions on Inclusive Education"*, we explored perspectives and understanding of inclusive education, consideration of individual and developmental differences, focus on children with special needs, need for environmental adaptation, and the broad scope of inclusive education. The *"Practices and Challenges in Inclusive Education"* theme included the importance of resources and physical conditions, shortage of personnel and materials, the role of families and stakeholders, and the flexibility and feasibility of educational plans. Lastly, the *"Further Training in Inclusive Education and Needs Among Preschool Teachers"* theme covered current training and training gaps, the need for practical skills and application, and resources and external support. Although most have received training in inclusive education, primarily through integrative education programs, they express a need for more comprehensive and practical training. They utilize various resources, such as training seminars, academic materials, and online content, to stay informed. Overall, while teachers strive to implement inclusive education, there is a need for improved training, resources, and policies to better support their efforts and address the diverse needs of all students.

In our presentation of direct quotes from the participants, we organized the data using a specific coding scheme. Each participant is identified by a research code (K1, K2, etc.), followed by their gender, age, and years of teaching experience. In this scheme, "F" stands for Female, "M" for Male, "yo" signifies years old, and "y/exp." represents years of teaching experience. Detailed findings on each theme and category are presented in the following sections.

3.1. Perceptions on Inclusive Education

3.1.1. Education for All

All participating preschool teachers in this study indicated prior familiarity with the concept of inclusive education. Most preschool teachers advocated for inclusive education encompassing all children. K10 (F, 35 yo, 7 y/exp.) asserted, "Actually, all our students show differences within themselves. I think we can include all our students." They commonly defined it in terms of embracing differences and ensuring equal access to education for all students. For example, K14 (F, 23 yo, 1 y/exp.) described inclusive education as "being able to include each child in education according to their differences and providing education that meets their needs." Similarly, K6 (F, 39 yo, 6 y/exp.) noted it as "all individuals meeting on equal ground and benefiting from the same opportunities in education." K3 (F, 30 yo, 8 y/exp.) emphasized the need to distinguish inclusive education from special education, stating, "It is education that includes not only special needs students but all students."

3.1.2. Focus on Specific Groups

Many teachers, despite using comprehensive terms, indicated that only children with special needs should be included, suggesting an association of inclusive education primarily with special education and integration practices. K8 (M, 36 yo, 11 y/exp.) stated, "I think especially children with social needs and special needs should be included. If they are included, the education seems to achieve its purpose." K9 (F, 38 yo, 15 y/exp.) added, "Disadvantaged children and children with special needs. I think these are the children who should be included in inclusive education."

3.1.3. Uncertain or Undifferentiated Stance

Despite this general understanding, some teachers held uncertain or undifferentiated views about inclusive education. K8 (M, 36 yo, 11 y/exp.) reflected this ambiguity, stating, "Inclusive education, probably because of its name, seems like education that includes all individuals in the educational environment, right?" Other teachers provided explanations that did not differentiate inclusive education from other educational practices. For instance, K7 (F, 40 yo, 15 y/exp.) remarked, "Inclusive education means taking the child as a whole, providing what is needed from enrollment to graduation, and sending them to primary school ready."

3.1.4. Considering Stakeholders

Few teachers mentioned the inclusion of parents and other stakeholders in the inclusive education process. K15 (F, 45 yo, 22 y/exp.) emphasized, "Due to our field, families must definitely be involved. Yes, the most important thing is families. I think the guidance counselor should definitely be included."

3.1.5. Environmental Adaptation

Only one teacher highlighted the importance of adapting the learning environment to meet diverse needs, in addition to ensuring access. K11 (F, 35 yo, 5 y/exp.) explained, "Of course, classrooms should be arranged accordingly. For example, there might be a child with hearing impairment or vision problems, and the environment should be adjusted for them."

Overall, while preschool teachers have a general understanding of inclusive education, their views on who should be included often do not align with the comprehensive nature of inclusive education. This indicates a need for further training and clarification to ensure that inclusive practices are fully and accurately implemented.

3.1.6. Ideal Environment for Inclusive Education

Most teachers emphasized the physical properties of ideal inclusive education, highlighting the need for rich educational materials and smaller class sizes. K15 (F, 45 yo, 22 y/exp.) noted, "Our environments fall short of being ideal in terms of materials and the classroom. Our work heavily relies on materials." K13 (F, 31 yo, 9 y/exp.) highlighted class size: "Class sizes should be smaller for inclusive education to be effective. If I have more than 20 students, it becomes very difficult to give special attention to a student with special needs."

Some teachers advocated for the Montessori approach. K1 (F, 37 yo, 15 y/exp.) stated, "Every preschool classroom should be suitable for the Montessori approach. It makes it easier to use materials and implement activities that children can access comfortably." Others emphasized the need for multiple teachers in the classroom. K6 (F, 39 yo, 6 y/exp.) remarked, "Having multiple teachers in a classroom would be more effective because one teacher can't address every need, especially in large classes."

Few teachers mentioned the affective qualities of an inclusive environment. K14 (F, 23 yo, 1 y/exp.) stressed the importance of a supportive atmosphere: "A child needs to feel comfortable to fully engage in education. Once they feel safe and the teacher approaches them with love, other resources can be managed."

Most preschool teachers evaluated their own classrooms as inclusive environments based on their individual efforts. They considered individual differences in classroom practices and made instructional adaptations for disadvantaged children. K12 (M, 26 yo, 4 y/exp.) explained, "We include students from different socio-economic backgrounds in the educational process and make necessary adaptations in daily and monthly plans to include special education students."

Some teachers felt their classrooms were not inclusive due to physical limitations or their own lack of knowledge and experience. K8 (M, 36 yo, 11 y/exp.) noted, "The physical space is small, and there aren't enough materials for special education students." K14 (F, 23 yo, 1 y/exp.) acknowledged her own shortcomings, stating, "I need to improve myself and follow more studies to better support the children."

3.2. Practices and Challenges in Inclusive Education

This study examines preschool teachers' practices regarding inclusive education, focusing on three categories: "inclusive education plan," "effective inclusive education practices," "challenges in implementing inclusive education," and "addressing these challenges"

3.2.1. Inclusive Education Plan

Preschool teachers emphasized the need for individualized plans that consider children's developmental and cultural characteristics. K10 (F, 35 yo, 7 y/exp.) highlighted this by stating, "Every student is different, so we need a plan that includes all students." Teachers also stressed the importance of involving all staff in creating inclusive education plans. K5 (F, 31 yo, 9 y/exp.) noted, "Preschool teachers, support staff, and administrators should all contribute to the plan."

Additionally, teachers indicated that inclusive education plans should be flexible, feasible, and rich in materials. K8 (M, 36 yo, 11 y/exp.) emphasized, "Flexibility is essential. An inclusive plan must be adaptable to suit everyone's needs." K2 (F, 29 yo, 5 y/exp.) added, "More diverse materials should be included in the plan."

To enhance the inclusivity of their plans, teachers sometimes simplify activities to match children's developmental levels, enrich activities based on children's interests and needs, or replace unsuitable activities with more appropriate ones. K3 (F, 30 yo, 8 y/exp.) explained, "If the plan is not suitable for my students' developmental levels, I modify it to be more appropriate." This approach ensures that educational plans are comprehensive and adaptable, meeting the diverse needs of all students and fostering an inclusive learning environment.

3.2.2. Effective Inclusive Education Practices

When discussing effective inclusive education practices, preschool teachers primarily focused on classroom strategies. They emphasized the importance of considering children's individual characteristics, ensuring active participation, maintaining flexibility, and fostering effective communication with stakeholders. K9 (F, 38 yo, 15 y/exp.) highlighted, "We need to consider individual characteristics and be flexible. Inclusive education involves collaboration with other school units, the guidance service, the school administration, and parents."

Teachers also stressed the critical role of family involvement in effective inclusive education practices. K1 (F, 37 yo, 11 y/exp.) remarked, "Family involvement is crucial. We must include families and consider children's individual differences to ensure effective practices." Furthermore, developing empathy among children was seen as essential. K5 (F, 31 yo, 9 y/exp.) suggested, "Taking children to rehabilitation centers or parks for the disabled helps develop their empathy skills."

Several teachers emphasized the Ministry of National Education's role in supporting inclusive education practices. K10 (F, 35 yo, 7 y/exp.) noted, "The Ministry should provide widespread training for teachers and inform parents. Seminars and remote education packages could be helpful." The need to reduce class sizes to allow for more individualized attention was another common concern. K14 (F, 23 yo, 1 y/exp.) stated, "Reducing class sizes is very important because teachers can't give individual attention to each child in large classes."

K14 also highlighted the importance of integrating technology into education. She said, "We should try different methods and techniques, including technology, to keep up with the children." Additionally, some teachers called for the Ministry to offer alternatives in preschool programs that consider children's developmental characteristics and regional needs. K12 (M, 26 yo, 4 y/exp.) explained, "Programs should be prepared based on feedback from the field to better meet local needs."

In evaluating their own practices, preschool teachers generally considered their methods inclusive, based on children's responses during end-of-day evaluations, active participation in activities, and feedback from parents. K14 (F, 23 yo, 1 y/exp.) observed, "Seeing the children's development shows us we are on the right track." K4 (F, 42 yo, 19 y/exp.) added, "Positive feedback from parents and students' excitement indicate that our practices are inclusive."

One teacher assessed the inclusivity of her practices based on personal reflection. K11 (F, 35 yo, 5 y/exp.) stated, "I try to do everything I can, and at the end of the day, I reflect on whether I've done enough." Preschool teachers also noted that they provide special attention to children with different needs and characteristics within the classroom. K13 (F, 31 yo, 9 y/exp.) explained, "I give special attention to a student with special needs, guiding them through activities step by step."

Finally, some teachers mentioned efforts to ensure that peers and parents have a positive view of children with different needs. K10 (F, 35 yo, 7 y/exp.) noted, "We work to ensure acceptance of these children among their peers and parents, promoting empathy and understanding."

Preschool teachers highlighted various strategies and challenges in implementing inclusive education, emphasizing the importance of individualized plans, family involvement, empathy development, and support from the Ministry of National Education. They also underscored the need for smaller class sizes, technological integration, and adaptive preschool programs to better meet local needs and foster an inclusive learning environment.

3.2.3. Challenges in Implementing Inclusive Education

Preschool teachers identified parent-related issues and the physical limitations of classrooms as the main challenges in implementing inclusive education. K10 (F, 35 yo, 7 y/exp.) remarked, "The biggest barrier is often not the children but the parents. Children can progress, but if parents are closed off, we can't make much headway."

Teachers also cited the lack of educational materials, the uniformity of existing equipment, and high student numbers as significant physical challenges. K1 (F, 37 yo, 15 y/exp.) explained, "Our biggest barrier is the lack of materials. We wish we could work in perfectly adapted classroom environments."

K7 (F, 40 yo, 15 y/exp.) expressed that having children with special needs in the class could hinder the implementation of inclusive education, stating, "Integration students with special needs cause disruptions, making it difficult to fully implement our activities." Additionally, the challenge of accommodating children from different socio-economic backgrounds and dealing with adverse familial attitudes was highlighted by K8 (M, 36 yo, 11 y/exp.), who said, "Different student backgrounds and parents' lack of awareness are all barriers." These insights reflect the multifaceted challenges faced by preschool teachers in creating truly inclusive educational environments.

3.2.4. Addressing Challenges in Implementing Inclusive Education

To address the challenges of inclusive education, preschool teachers sought support from school administrations or utilized their own resources. K5 (F, 31 yo, 9 y/exp.) shared, "I brought a stool from home for a short student and requested smaller toilets from the administration."

Teachers also collaborated with families, school administrations, and guidance services to address student-related difficulties. K12 (M, 26 yo, 4 y/exp.) noted, "I try to minimize issues through collaboration with parents, school administration, and the guidance service." Similarly, K15 (F, 45 yo, 22 y/exp.) said, "We communicate with families and send additional activities home to support the children."

K1 (F, 37 yo, 15 y/exp.) stressed the importance of having a special education teacher in each preschool class, stating, "Having a special education teacher would be very helpful in providing expertise and support." A few teachers indicated receiving support from experienced colleagues or peer networks. K9 (F, 38 yo, 15 y/exp.) noted, "We try our best within the classroom, but we also rely on support education rooms for additional help."

Preschool teachers expressed a need for improved physical standards in educational environments, direct financial support for schools, and reduced class sizes to enhance inclusive education practices. For example, K7 (F, 40 yo, 15 y/exp.) emphasized this need by explaining, "...improvements should be made to reduce class sizes and provide necessary materials." K15 (F, 45 yo, 22 y/exp.) emphasized, "Financial support is essential because without it, not much can be done."

Some teachers highlighted the need for nationwide educational policies to improve inclusive education, emphasizing the importance of raising awareness and knowledge among parents and teachers. K2 (F, 29 yo, 5 y/exp.) noted, "We need to include parents in the classroom, but we struggle to do so. This is an area where improvement is needed."

Preschool teachers view the establishment of an ideal inclusive education environment and the presence of an inclusive education plan as crucial. Sensitivity to individual differences and developmental characteristics is emphasized in both areas. While teachers generally view their classroom practices as inclusive, there are gaps in their ability to support children with diverse needs. They face challenges in implementing inclusive education, particularly related to physical classroom conditions and national education policies. Teachers express a need for

improvements in these areas and identify parents as both significant challenges and crucial supporters in their efforts to implement inclusive education.

3.3. Further Training in Inclusive Education and Needs Among Preschool Teachers

The majority of preschool teachers have participated in training related to inclusive education, primarily through the Ministry of Education's "Project for the Development of Integrative Education" (BEGEP). This indicates a focus on integrative rather than specifically inclusive educational practices. While most teachers have engaged in some form of training, only a minority reported receiving comprehensive training directly related to inclusive education, and just one mentioned having an undergraduate course on the subject.

Teachers reported varying levels of preparedness and knowledge, with many indicating a need for more focused training. They highlighted a particular gap in practical skills, especially in recognizing and integrating children with special needs into general education settings effectively. K6 (F, 39 yo, 6 y/exp.), pointed out the disparity in knowledge, especially among new teachers: "So I think training on special needs children should be increased. We don't have enough knowledge about special needs children. Over time, experienced teachers learn this through experience or by improving themselves, but I can't say the same for new graduates."

The need for practical training was a common theme, with teachers expressing a desire for programs that provide actionable strategies and real-world applications. K11 (F, 35 yo, 5 y/exp.), expressed her need for practical training: "Practically, I don't know much about how to handle special needs or differentiate instruction for all kids in the classroom. I want training that helps me integrate special needs children into the class without segregating others."

Similarly, K12 (M, 26 yo, 4 y/exp.) mentioned the prevalence of special needs children and the necessity for targeted training programs: "In general, we encounter many children with special needs. I think there should be more seminars and programs aimed at helping these children more positively participate in the process." K1 (F, 37 yo, 15 y/exp.) also emphasized the need for resources and expert guidance: "I especially want seminars given by expert trainers during the seminar period. Being a preschool teacher, it's challenging to meet at a common point. If they provide us with activity plans and examples, I believe it would make implementation much easier."

Some teachers actively seek external support to bridge the gap between school and home, ensuring ongoing support for children as they implement inclusive education. This assistance mainly comes from families and school counseling services. One teacher explains the process: "We often seek help from counseling services and communicate regularly with families. We send extra activities home and request family support in areas where the children are lacking because we cannot meet all needs in the classroom due to our focus on specific groups. Individual attention is quite rare, so family involvement is crucial" (K15, F, 45 yo, 22 y/exp.).

Overall, while some teachers are finding ways to adapt on their own, the consensus indicates a significant need for more robust and specific training in inclusive education to better equip teachers to meet the diverse needs of their students.

3.3.1. Sources for Meeting Educational Needs

Preschool teachers often rely on various resources to meet their educational needs and stay informed about best practices in inclusive education. They commonly utilize primary sources such as training seminars, conferences, and workshops organized by the Ministry of Education

or universities. The role of teacher training and readiness in creating an inclusive education environment is widely acknowledged. One teacher emphasized, "Teacher preparedness is crucial. I believe that teachers need special training in this area, but it should be interactive, not just sitting and listening to someone lecture. This is very important." (K13, F, 31 yo, 9 y/exp.)

The value of face-to-face interactions was also highlighted. As one teacher noted, "Currently, academic works and articles are being published. We can read those, but attending conferences and seminars would be even better; I would participate whenever possible because face-to-face interaction is much more effective. You can get all your questions answered, or at least ask them. I try to attend any seminar, conference, or even online events I can find," (K14, F, 23 yo, 1 y/exp.).

Fewer teachers mentioned consulting experts to meet their learning needs, while one suggested visiting special education institutions for observation. Many teachers cited online content as a secondary source for information. K9 highlighted the accessibility of the internet: "Firstly, the internet is our biggest helper in accessing information in the 21st century. Therefore, we can use it," (K9, F, 38 yo, 15 y/exp.). K12 expressed a preference for academic materials: "I believe I can refer to academic sources, articles, especially those written on this topic, and books that I think can develop my understanding," (K12, M, 26 yo, 4 y/exp.). While preschool teachers generally assess their classroom practices as effectively inclusive, many recognize a gap in supporting children with diverse needs and characteristics.

4. DISCUSSION

The perceptions and practices of preschool teachers regarding inclusive education largely align with findings from similar studies in the literature. Preschool teachers commonly describe inclusive education as embracing diversity and ensuring equal access to education for all students. This aligns with other studies where teachers associate inclusive education with terms such as "equality," "adaptation," and "integration" (Bricker, 1995, as cited in Siagian & Kurniawati, 2019; Sahillioğlu, 2020). While preschool teachers are generally familiar with the concept of inclusive education, many possess incomplete or incorrect information on more specific aspects of the topic.

While most teachers believe that inclusive education should include all children, some think it should be limited to children with special needs. In line with existing literature, teachers often struggle to distinguish inclusive education from other educational approaches, sometimes confusing it with special education and integration practices. Many studies reveal a lack of accurate knowledge about inclusive education among teachers (Pamuk & Bal, 2019; Ünal & Aladağ, 2020; Erdoğan et al., 2022; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023). Some teachers or teacher candidates have never encountered the concept before (Taneri, 2017). This study, similar to others (Woolfson & Brady, 2009), shows that teachers often limit the concept of inclusive education primarily to students with special needs. This view contrasts with the broader definition of inclusive education advocated by UNESCO, which emphasizes that inclusive education should encompass all students, regardless of their background or abilities (De Boer & Simpson, 2009; Florian, 2009; Pijl, 2010; Symes & Humphrey, 2010; UNESCO, 2020). This discrepancy suggests that some teachers may not fully understand the comprehensive nature of inclusive education, indicating a gap in teacher training and professional development regarding the full scope and principles of inclusive education (Bouillet, 2013; Eşici & Doğan, 2020; Forlin, 2013; İli, 2022; Kraska & Boyle, 2014; Samadi & McConkey, 2018; Schuelka, 2018; Stemberger & Kiswarday, 2018).

Effective inclusive education practices, according to teachers, should address every stage of the educational process, considering children's individual characteristics and needs, fostering strong communication with families and other stakeholders, and actively involving children in the educational process. Teachers feel that positive feedback from children and parents indicates that their educational practices are inclusive. Unfortunately, very few teachers consider the involvement of families and other stakeholders necessary for inclusive education. In addition, a few teachers report challenges in implementing effective inclusive education due to the presence of children with special needs, which they feel hinders the process. One teacher even expressed that having a child with special needs disrupts the inclusive nature of the classroom, indicating a lack of full internalization of inclusive education principles by some teachers. This perspective is contrary to the essence of inclusive education, which aims to benefit all students without isolating any due to their differences (Loreman, 2009).

According to preschool teachers in our study, the ideal inclusive education environment should be tailored to children's individual differences, have low student-to-teacher ratios, be resource-rich, and create a comfortable atmosphere where both children and well-trained teachers can thrive. Many teachers cited the lack of materials and overcrowded classrooms as significant hindrances to inclusive education. These physical challenges are consistent with findings reported in other research (Ünal & Aladağ, 2020; Köse et al., 2023; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023) and highlight the necessity of low student numbers (Erdoğan et al., 2022; Köse et al., 2023). These studies emphasize the importance of resources and materials in creating an inclusive environment.

Preschool teachers believe that an effective inclusive education plan should be adaptable, feasible, rich in materials, and sensitive to the individual differences and developmental needs of children, as well as the cultural characteristics of their communities. Other studies have also emphasized the importance of this adaptability for transforming educational settings into truly inclusive environments (Imaniah & Fitria, 2018). Teachers often assess the inclusiveness of their plans by checking if they offer multiple activity options for children with diverse needs and by evaluating feedback from children after implementing the plans. Additionally, research suggests that daily learning activities in early childhood classrooms should be reviewed and adjusted according to children's needs to align with the goals of inclusive education (Akrim & Harfiani, 2019; Schuelka, 2018; Zabeli & Gjelij, 2020). These studies underscore the importance of understanding and addressing the unique needs of each student to create a truly inclusive educational environment.

Preschool teachers face challenges due to a lack of support from parents and physical limitations in their classrooms, which are further compounded by high student numbers and insufficient resources. Research literature suggests that many teachers face these difficulties and feel isolated in their efforts to implement inclusive education due to insufficient support from parents (Köse et al., 2023; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023).

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study provides several recommendations designed to enhance practices and guide future research in the field of inclusive education. First, the findings from this study highlight both the consistencies and discrepancies in the perceptions and practices of preschool teachers regarding inclusive education. While teachers generally understand and value the principles of inclusive education, discrepancies arise in their specific understanding and implementation of these principles. Many teachers possess incomplete or incorrect information about inclusive

education. Some tend to limit the concept primarily to students with special needs, rather than recognizing the broader definition advocated by UNESCO, which includes all students regardless of their background or abilities. This gap in understanding indicates a significant need for urgent reforms in teacher training for inclusive education, as well as targeted teacher training and professional development policies. Effective pre-service and in-service training programs for teachers and school administrators, developed by the Ministry of Education, universities, and non-governmental organizations, should address this gap. These programs should offer hands-on experiences and comprehensive education on the full scope and principles of inclusive education, ensuring that teachers are well-equipped to implement inclusive practices that benefit all students.

Moreover, the study highlights the importance of improving physical classroom conditions to support inclusive education. Teachers frequently cite the lack of materials and overcrowded classrooms as significant barriers to effective inclusive education. Addressing these issues requires a significant investment in educational infrastructure. This includes ensuring that classrooms are equipped with a wide variety of teaching materials and resources that cater to the diverse needs of all students.

Additionally, fostering stronger support from parents and other stakeholders is crucial for the success of inclusive education. Teachers often feel isolated in their efforts to implement inclusive practices. Building strong partnerships with parents and involving them in the educational process enhances the effectiveness of inclusive education by fostering a supportive and collaborative environment for students. This can be achieved through regular communication, volunteering opportunities, parent workshops, and active involvement in school associations. Creating a welcoming environment that values diversity, establishing parent resource centers, and promoting transparency build trust and mutual respect. Additionally, providing home learning activities, celebrating student success, and developing parent support groups and community partnerships further strengthen the school-home collaboration, ensuring comprehensive support for all students.

In conclusion, while preschool teachers generally understand and value the principles of inclusive education, there are notable gaps in their knowledge and implementation. Addressing these gaps through targeted teacher training and professional development, improving physical classroom conditions, and fostering stronger support from parents and stakeholders is essential for achieving truly inclusive educational environments. These steps will help ensure that all students, regardless of their background or abilities, can benefit from an inclusive, equitable education.

7. LIMITATIONS

This study was conducted in only one province with 15 preschool teachers. Expanding this research to various regions and socioeconomic contexts could yield a comparative analysis that provides insights into regional variations and identifies potential improvements in inclusive education practices across contexts. Although the current study draws on insights collected through interviews with preschool teachers, future research could enhance understanding by including direct observations of classroom practices. Such empirical investigations would allow for a detailed comparison with the teachers' reported statements and offer a deeper understanding of the real-world implementation of inclusive education. Collectively, these approaches aim to foster a more comprehensive and nuanced understanding of inclusive education, supporting the development of more effective educational practices and policies.

REFERENCES

- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ.M. & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021>.
- Akrım, M., & Harfiani, R. (2019). Daily learning flow of inclusive education for early childhood. *Utopia Y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 132-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27962177014>.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education—teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117. <https://doi.org/10.26529/cepsj.241>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910. <https://doi.org/10.17152/gefad.335127>.
- Daniela, L., & Lytras, M. D. (2019). Educational robotics for inclusive education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 219-225. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9397-5>.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs*. A scoping study [Research Report 516]. DfES. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6059/1/RR516.pdf>.
- De Boer, S., & Simpson, R. L. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective. ASD inclusion program*. Jossey-Bass.
- Demirkol, M. (2023). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. In Demirkol, M. & Batdı, V. (Eds.). *Kapsayıcı öğretmen el kitabı*. (pp. 85). Anı.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>.
- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>.
- Edmonds, W.A. & Kennedy, T.D. (2017). *An applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., & Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1206638>.
- Eşici H., & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/10885625032000167160>.

- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in schools for all. *Teachers and Teacher Education*, 25(6), 533-534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02004>.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.
- Graham, L. (Ed.). (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Gupta, S. S., Henninger, W. R., & Vinh, M. E. (2014). *First steps to preschool inclusion*. Brookes Publishing.
- Ilija, S. (2015). Early childhood programs and integration of young children on inclusive education environments. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 1-21.
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). *Inclusive education for students with disability*. In SHS Web of Conferences, 42, 39. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>.
- İli, K. (2022). Mülteci eğitiminde kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları: Türkiye ve Almanya örneği. In Oğuz, A. & Sakarya, Y. U. (Eds.). *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar-VI*. (pp. 123-136). Berikan Yayınları.
- Köse, M. T., Yiğit, S., Erdemirci, A., & Özdemir, B. (2023). Kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4241-4249. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73207>.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>.
- Lawrence, S., Smith, S., & Banerjee, R. (April, 2016). Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy. Child care and early education research connections. *National Center for Children in Poverty*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579178.pdf>.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education outcomes in Alberta. *CASS Connections*. 6(4), 43-47.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Morrow, S.L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>.
- Özokçu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p79>
- Özoruç, N., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>.
- Pamuk, D. K., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.

- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197–201. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>.
- Rose, R. (2010). Understanding inclusion, interpretations, perspectives and cultures. In Rose, R. (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive schools*. (pp. 1-6). Routledge.
- Sahillioğlu, D. E. (2020). Okulöncesi prosedürlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramlarına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Araştırma ve Uygulamada Kapsayıcı Eğitim Dergisi*, 1(1), 24-41.
- Samadi, S. A., & McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2307. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102307>.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Institute of Development Studies.
- Siagian, P. E., & Kurniawati, F. (2019). *Inclusive preschool teachers: Their attitude and engagement toward inclusive education*. In 3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019) (pp. 250-254). Atlantis Press.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. UNESCO, Global Education Monitoring Report. College Vanderbilt University.
- Smith, D. D. (2006). *Introduction to special education; teaching in an age of opportunity*. Peabody College.
- Stemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494. <https://doi.org/10.1177/0143034310382496>.
- Tamakloe, D. and Agbenyega, J. S. (2017). Exploring preschool teachers' and support staff's use and experiences of assistive technology with children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 29-36. <https://doi.org/10.23965/ajec.42.2.04>
- Taneri, P. O. (April, 2017). Demokratik ve kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri aşmada ilk adım: Öğretmen eğitimi. In Köksal, D. (Ed.). *Kapsayıcı eğitim: Tüm öğrenciler için kaliteli eğitim*. ULEAD 2017 Annual Congress, Çanakkale.
- Tanış, İ., & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23-39. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1036816>.
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 92310038.

- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-38. <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>.
- Yardımcı, S. (2015). Sakatlığın tarihsel inşası. In Çayır, K., Soran, M., & Ergün, M. (Eds.) *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler*. (pp. 7-17), Karekök Yayınları.
- Yılmaz Atman, B. (2022). Kapsayıcı eğitim. In Bakkaloğlu, H., Çelik, S., & Tomris, G. (Eds.). *Erken çocukluk özel eğitimi*. (pp. 589-615). Vize Yayıncılık.
- Zabeli, N., & Gjelij, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>.

* * * * *

Conflict of Interest: The authors have no financial relationships with any person, institution or organization that may be a party to this study and there is no conflict of interest.

Support and Acknowledgments: The study received no support from any institution or organization.

Ethics Committee Permission: This study has been reviewed by the Çukurova University Ethics Committee and has received Ethics Committee Approval with Decision No: 4, and numbered 951173, confirming that the research adheres to ethical principles.

Contribution Declaration: Fatma Balık: Conceptualization (supporting); methodology (supporting); data collection (lead); writing – original draft (lead); formal analysis (equal); writing – review, rewrite and editing (supporting). Özkan Özgün: Conceptualization (lead); methodology (lead); writing – original draft (supporting); formal analysis (equal); writing – review, rewrite and editing (lead); supervision (lead).



ÖRGÜTSEL DEDİKODU DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON ORGANIZATIONAL GOSSIP LEVELS

Gülcan SARI¹

Hüseyin ASLAN²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, g.sari_@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, huseyarslan@yahoo.com

Geliş Tarihi / Date Applied
14.05.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
28.06.2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel dedikodu düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verileri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, örgütsel dedikodunun gerçek veya gerçek dışı yorum yapma ve kişinin arkasından konuşma olduğu aynı zamanda olumlu ve olumsuz bir eleştiri ve hızlı yayılan bir iletişim şekli olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okulda dedikoduya maruz kaldıklarında genellikle yüzleşme, açıklama yapma, ciddiye almama, görmezden gelme ve iletişimi kesme gibi tepkiler gösterdiği anlaşılmıştır. Okulda yapılan dedikodunun nedenleri arasında idareci tutumları, çalışanlar arası iletişimsizlik, kıskançlık, merak, bilgi eksikliği, gruplaşma ve can sıkıntısının etkili olduğu ifade edilmiştir. Dedikodunun çalışanlar arası ilişkilerin bozulması, verim ve motivasyon düşüklüğü, psikolojik baskı, iletişim sorunları, kendini değersiz hissetme, stres, mesleki yetersizlik, dışlanmışlık gibi olumsuz sonuçları olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dedikodu, Örgütsel Dedikodu, Öğretmen, Okulda Dedikodu.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine teachers' views on organizational gossip levels. The study was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 20 teachers working in the Altınordu district of Ordu province during the 2023-2024 academic year. A purposeful sampling technique was used to form the study group. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis techniques. The findings reveal that organizational gossip involves making real or unrealistic comments and talking behind someone's back, and it includes both positive and negative criticism. Additionally, gossip is identified as a fast-spreading form of communication. It was observed that when teachers are exposed to gossip at school, they typically react by confronting the gossiper, providing explanations, not taking it seriously, ignoring it, or cutting off communication. The reasons for gossip at school include administrative attitudes, lack of communication among employees, jealousy, curiosity, lack of information, grouping, and boredom. The negative consequences of gossip include deterioration of relationships among employees, reduced productivity and motivation, psychological pressure, communication problems, feelings of worthlessness, stress, professional inadequacy, and exclusion.

Keywords: Gossip, Organizational Gossip, Teacher, School Gossip.

1. GİRİŞ

Yaşamın her safhasında bireylerin toplumsal, kişisel, ekonomik ve ruhsal olarak çeşitli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçları tek başlarına karşılamaları imkânsızdır. Bu sebeple insanların diğer insanlarla iletişim kurma ve beraber hareket etme zorunluluğu vardır. Bu beraber hareket etme düşüncesi bireyleri daha sistemli ve bütüncül olarak organize olmaya yönlendirir. Bireylerin toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını gidermek bunun yanında ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir arada bulunmalarından kaynaklı örgütler meydana gelmektedir (Han, 2019).

Örgütlerde iletişim çeşitli şekillerde meydana gelmektedir. Örgütsel bakımdan iletişim resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Solmaz, 2004; Usta, Kaya ve Özyurt, 2018:). Formal iletişim örgütte hiyerarşik yapılanmada söz konusu olup iletişim, rapor, toplantı, basın konferansı, sözel sunumlar vb. şeklinde dikey olarak gerçekleşir. İnfomal iletişim ise örgütteki hiyerarşik yapılanmanın dışında kişilerarası etkileşimin etkisi ile kendiliğinden söylenti ve dedikodu şeklinde yatay olarak gerçekleşir (Dilber, 2018; Solmaz, 2004).

Tüm örgütlerde resmi olan iletişimin yanında resmi olmayan, dedikodu olarak adlandırılan iletişim kanalları da bulunmaktadır (Dilber, 2018). Dedikodu, bir kişi ya da sosyal grup üzerinde, yüzüne karşı olmayan sözlü olarak arkadan yapılan toplumsal kontrol kurma olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024). Örgütsel dedikodu ise; ortamda kendisi bulunmayan insanlar hakkında değerlendirici konuşmalar ve grup birlikteliğinin oluşması için sosyal ağların oluşturulması, değişimi ve sürdürülmesi sürecidir (Difonzo ve Bordia, 2007: 19). İkili ilişkilerin yoğun ve samimi olduğu ortamlarda gerçekleşen ortamda bulunmayan kişiler hakkında olumlu ve olumsuz değerlendirici kişisel bilgi paylaşımları (Foster, 2004: 83), birkaç kişinin oluşturduğu bir grupta, çoğunlukla ortamda yer almayan bir örgüt üyesi ile ilgili resmi olmayan ve değerlendirici konuşmalar olarak tanımlanmaktadır (Kurland ve Peled, 2000: 429).

Dedikodunun, sosyal bir yapı olan eğitim kurumlarında varlığı inkâr edilemez. İnsanların yaşadığı her ortamda dedikodu muhakkak meydana gelmektedir. Okul çalışanları ile birlikte sosyal bir yapı oluşturmaktadır. Sosyal yaşamın olduğu okullarda da dedikodu ister istemez varlığını hissettirmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı eğitim kurumlarının içerisinde bulunan öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer personeller arasında dedikodunun oluştuğu görülmektedir (Levent ve Türkmenoğlu, 2019). Okullarda, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarından kaynaklı gelişigüzel olarak ortaya çıkan dedikodunun, öğretmenler arası tecrübe ve bilgi paylaşımı sayesinde sıcak ilişkilerin kurulmasında bir araç olması; bunun neticesinde iş yerindeki stres kaynaklarının azaltılması ve stresin azalmasına bağlı olarak iş veriminin artırılması gibi olumlu yanları bulunmaktadır (Usta vd., 2018). Bununla birlikte öğretmenler arasında yapılan düzenli ve samimi görüşmeler, değerlendirmeler; grup uyumunu, iletişim ve enerjiyi artırarak verimliliğin artmasına katkıda bulunmaktadır (Thomas ve Rozel, 2007). Bunun yanında dedikodunun örgütsel zararlarının bulunduğu yüksek olduğu (Han, 2019), örgütsel davranış ve ilişkilerin kurulduğu bazı araştırmalarda ise; örgütsel bağlılığı azalttığı (Karasu, 2020), bireyde iş tatminsizliğine neden olduğu (Kardaş, 2019), örgütsel gücü düşürdüğü (Çağalı, 2021) ve örgütsel bitmişliği artırdığı (Petek, 2021) şeklinde sonuçlara varılmıştır. Dedikodunun aydınlık tarafları olduğu gibi karanlık tarafları da bulunmaktadır.

Bilgi eksikliğinin olduğu durumlarda da genellikle dedikodu meydana gelmektedir. Örgüt içerisinde çalışanlar kafalarında oluşan soruları ve belirsiz durumları açıklığa kavuşturmak için dedikoduya başvururlar. Bilgi edinmek için yapılan dedikodu art niyetli kişilerin

yönlendirmeleri sonucunda çalışanlara, yöneticilere ve örgüte zarar vermektedir (Petek, 2021). Örgüt yöneticileri örgüt içerisinde meydana gelen dedikodunun etkilerini en aza indirip hatta yok etmekle görevli kişilerdir. Yöneticiler dedikodunun etkilerini tamamen ortadan kaldıramasalar da yıkıcı ve olumsuz etkilerini en aza indirebilirler.

Bu araştırmanın amacı, örgütsel dedikodu düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel dedikodu kavramını bilip bilmedikleri, dedikodunun okullarda etki ve sonuçları ayrıca örgütsel dedikoduya maruz kalınması durumunda öğretmenlerin ne gibi tepkilerde bulunulacağı ele alınmıştır. Bir başka ifade ile örgütsel dedikodunun öğretmenlerin bakış açısına göre okullardaki etkilerini incelemek temel amaçlardandır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Sizce örgütsel dedikodu ne demektir?
- 2- Okullarınızda dedikodu ne düzeyde yapılmaktadır?
- 3- Okullarda dedikodunun nedenleri nelerdir?
- 4- Okullardaki dedikoduların etkileri nelerdir?
- 5- Örgütsel dedikodu mekanizmasına maruz kaldığınızda nasıl bir yol izlersiniz?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi deseni kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Nitel araştırmalar veri toplama tekniği olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gerektiren, araştırılan olayların bulunduğu ortamda gerçekçi ve totaliter bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik bir süreç şeklinde işleyen bir araştırma türüdür. Nitel araştırma çeşitleri araştırma yapan kişiye esnek bir yaklaşım ortamı sağlar ve belirli bir merkez alanında değişik basamakların kendileri ile tutarlı olmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Araştırmada nitel araştırma türlerinden amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balci, 2007). Bu çalışmada, öğretmenlerin okullarda örgütsel dedikodu işlevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formundaki sorular sorularak, katılımcı öğretmenlerle görüşmeler yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış formlar görüşülen kişiye kendini ifade etme imkanı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesinde görev gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı branşlarda ve değişik okullarda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekte çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri 7 yıl ile 40 yıl arasında değişmekte olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u erkek, 10'u kadındır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, daha önceden hazırlanan beş tane açık uçlu sorunun katılımcı öğretmenlere sorulması ve katılımcı öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplardan oluşmaktadır. Sorular konu ile ilgili literatür taraması ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada daha önceden hazırlanan, uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda beş adet açık uçlu soru yer almış ve bu sorular katılımcı öğretmenler ile yüz yüze görüşülmüştür. Katılımcı öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak soruları herhangi bir sınırlandırma yapmadan kendilerinin cevaplamaları ve yazıya dökmeleri sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme formundaki sorular katılımcı öğretmenlere sorulmuş ve cevap vermeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgileri gizli tutulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin her biri için kod oluşturulmuş ve kişisel bilgilerin gizliliği korunmuştur. Verilerin bilgiye dönüşebilmesi için elde edilen cevaplar belli sınıflamalar yapılarak tablolar oluşturulmuştur. Analiz yaparken, katılımcıların verdiği cevaplardan sonuçlar çıkarılmış ve daha sonra bu sonuçlar yorumlanmıştır. Bu adımlar yapılırken gizlilik ilkesi doğrultusunda katılımcı öğretmenler Ö1,Ö2,Ö3..... gibi rakamsal ifadelerle yer almışlardır.

3.BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Medeni Hal	Öğrenim	Lisans Programı	Hizmet Yılı
Öğretmen 1	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	27
Öğretmen 2	Erkek	Evli	Ön lisans	Sınıf Öğret.	37
Öğretmen 3	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	36
Öğretmen 4	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	35
Öğretmen 5	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	15
Öğretmen 6	Kadın	Evli	Lisansüstü	Sınıf Öğret.	16
Öğretmen 7	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	23
Öğretmen 8	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	24
Öğretmen 9	Kadın	Evli	Ön lisans	Sınıf Öğret.	40
Öğretmen 10	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	13
Öğretmen 11	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	22
Öğretmen 12	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	20
Öğretmen 13	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	14
Öğretmen 14	Erkek	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	19
Öğretmen 15	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğret.	12
Öğretmen 16	Kadın	Evli	Lisans	Fen Bilimleri	15
Öğretmen 17	Kadın	Bekâr	Lisans	İngilizce	7
Öğretmen 18	Erkek	Evli	Lisans	Sosyal Bilgiler	34
Öğretmen 19	Kadın	Bekâr	Lisansüstü	Matematik	16

Öğretmen 20 Erkek Evli Lisans Türkçe 23

Tablo 1’de görüldüğü gibi 20 katılımcının 10’u kadın, 10’u erkektir. Medeni hallerine bakıldığında 18 kişinin evli, 2 kişinin bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 16’sı lisans, 2’si lisansüstü, 2’si de ön lisans eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenler farklı okul kademelerinde görev yapmaktadır. 15’i ilkökul 5’i ortaokulda görev yapmaktadır. Hizmet süreleri ise 7 ile 40 yıl arasındadır.

Katılımcı öğretmenlere “Sizce örgütsel dedikodu ne demektir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda “örgütsel dedikodunun ne demek olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri” Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Dedikodu Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Kodu	n
Örgütsel Dedikodu	Gerçek veya gerçek dışı yorum yapma	Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19	8
	Kişinin arkasından konuşma	Ö5,Ö6,Ö12,Ö13,Ö18,Ö20	6
	Olumlu veya olumsuz eleştiri	Ö2,Ö3,Ö4,Ö8	4
	Hızlı yayılan iletişim şekli	Ö1,Ö14,	2

Tablo 2 incelendiğinde “örgütsel dedikodunun ne olduğuna ilişkin” katılımcı öğretmenlerin 8’i gerçek veya gerçek dışı yorum yapma, 6’sı kişinin arkasından konuşma, 4’ü olumlu ve olumsuz eleştiri, 2’si hızlı yayılan iletişim şeklinde ifade etmişlerdir.

Örgütsel dedikodunun ne demek olduğuna ilişkin öğretmenlerden bazılarını görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

Ö11: “Bence örgütsel dedikodu; aynı meslek grubuna ait kişilerin kendi meslek ya da meslek arkadaşları ile ilgili asıllı ya da asılsız konularda yorum yapmalarındır.” Ö15: “Bir kurumda normalde konuşulmaması gereken konuların gayri resmi bir şekilde gruplar halinde tartışılması, gündem haline getirmesi ve farklı düşünceye sahip olanları ötekileştirmek amacıyla yapılan yanlış tutum ve davranışlardır.”

Ö3: “Örgüt içinde yapılan dedikodu, örgüt üyeleri arasında olumlu ya da olumsuz yapılan her türlü eleştiridir.” Ö4: “Kurum, kuruluş, iş yeri gibi siyasi, ekonomik, sportif kitleli iletişim yoğun yaşandığı yerlerde yönetime, kuruma karşı olumlu ve olumsuz beyanda bulunma. Kasten ve bilinçli olarak demoralize edebilmenin yanında, net olarak ifade edilemeyen konularda alan açma, nabız yoklama türünde olabilir ki kitleleri o alana kanalize edebilir. Asparagas iletişim de oluşturabilir. Olumlu yanından çok olumsuz etkisi daha fazladır.”

Ö14: “Çıkış noktası belirsiz olan, söylentiye dayalı ve hızlı yayılabilen bir mekanizma olarak tanımlayabiliriz.”

Katılımcı öğretmenlere “Okullarınızda dedikodu ne düzeyde yapılmaktadır?” Bunu az-orta-çok olarak yapılmaktadır seçeneklerine uygun olarak cevaplayınız şeklinde soru sorulmuştur.

Katılımcıların “okullarında dedikodunun yapılma düzeyi ile ilgili vermiş oldukları cevaplar” Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okullardaki Dedikodu Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Kodu	n
Dedikodu	Az	Ö5,Ö8,Ö20	3
Düzeyleri	Orta	Ö2,Ö4,Ö7,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19	11
	Çok	Ö1,Ö3,Ö6,Ö10,Ö11,Ö15	6

Tablo 3 incelendiğinde “okullarınızda dedikodu ne düzeyde yapılmaktadır” katılımcı öğretmenlerin 3’ü az, 11’i orta, 6’sı ise çok yapılıır şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okullarda dedikodunun ne düzeyde yapıldığına ilişkin vermiş oldukları cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Okullarda ve tüm çalışma ortamlarında dedikodu vardır. Boş alan olduğu sürece bunun da önüne geçilecek gibi değildir. Planlı, programlı ve işe odaklı kurumlarda bu olay daha az yaşanır. Okullarda ise en az orta düzeyde dedikodu yaşanmaktadır. Daha çok da bayanlar arasında görülüyor.” Ö13: “Okullarda dedikodu orta düzeydedir bence. Genellikle de idare ile öğretmenlerin iletişimsizliğinden kaynaklanır.” Ö17: “Okulumuzda hiçbir konuya karışmayan, sessiz insanlar da var. Dedikodu yapan insanlar da var. O nedenle orta düzey diyebilirim.”

Ö6: “Okulun personel sayısına ve işleyişine bağlı olarak değişmektedir.Şu an çalışmakta olduğum okulda çok yapılmaktadır.” Ö15: “Görev yaptığım kurumda her konuda çok yaygın bir şekilde yapılmaktadır.”

Ö5: “Okulumuzda oluşan grupların, grup dışında kalanlar hakkında az da olsa dedikoduları gerçekleşmektedir.” Ö8: “Göreceli bir değerlendirme olmakla birlikte, az diyebiliriz.” Ö20: “Bakış açısına göre değişmekle birlikte genel olarak az olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcılara “Okullarda dedikodunun nedenleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara ait kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okullardaki Dedikoduların Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Kodları	n
	İdareci tutumları	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14. Ö18,Ö19,Ö20	11
	İletişimsizlik	Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö13,Ö15,Ö17	7
Dedikodu	Kıskançlık	Ö1,Ö2,Ö8,Ö16,Ö17	5
Nedenleri	Merak ve bilgi eksikliği	Ö1,Ö3,Ö11,Ö12,Ö14,	5
	Fikir ayrılıkları	Ö5,Ö16,Ö19	3
	Gruplaşma	Ö5,Ö16	2
	Can sıkıntısı	Ö1,Ö10	2

Tablo 4 incelendiğinde “örgütsel dedikodunun nedenlerini” katılımcı öğretmenlerin 11’i idareci tutumları, 7’si iletişimsizlik, 5’i kıskançlık, 5’i merak ve bilgi eksikliği, 3’ü fikir ayrılıkları, 2’si gruplaşma, 2’si can sıkıntısı şeklinde ifade etmişlerdir.

Okullarda dedikodunun nedenlerinin neler olduğuna ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö7: “Okul yönetiminin tutumu, görevlerin eşit ve adil dağıtılmaması. Ödüllendirmenin hakkıyla olmaması. Kişisel kayırmalar, hak etmeyen popüler öğretmenler yaratmalar, öğretmenlerin tutumu ve kuralların kişiye göre değişmesi.” Ö8: “Genel olarak idareci uygulamaları, birilerini kayırdığı ve düşmanlık yaptığı algısı, idarecilerin adamı olmak veya olmamak. Onun dışında kişisel ve çoğunlukla kadınsal konular. Saç, makyaj, kıyafet vs.” Ö9: “Okullarda dedikodu idarecinin adaletsiz davranışı, öğretmenler arasında iletişimde eksiklikler nedeni ile yanlış anlamalar olabilir.” Ö14: “Kurumsal olarak şeffaf ve yeterli bilgi akışının sağlanamaması, kişilerin adalet ve güven algısında azalma, çalışılan kurumda standart kurallardan ziyade sürekli değişen kurallar olabilir.” Ö20: “Genel olarak idarenin öğretmenlere karşı tutumlarından kaynaklanır. Verilen görevler, öğretmenlere karşı sergilenen tutum, fazla samimiyet vs.”

Ö6: “İletişim eksikliği, eleştiriye açık olmama, iletişimde yapıcı ve açıklayıcı bir dil kullanma becerisinin eksikliği, görülen sorunların çözümü için değil de olayla ilgili sorunları konuşarak, çalışma arkadaşlarıyla paylaşarak iç dökme isteği, yapıcı eleştiride bulunma konusunda yetersiz bilgi ve deneyime sahip olma, kurum içinde haksız ve adaletsiz uygulama yapıldığı ile ilgili inanç, bazı konuların konuşularak çözüme ulaşacağına dair olumsuz düşünce nedeniyle kabullenme.”

Katılımcı öğretmenlere “Okullardaki dedikodunun etkileri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda okullardaki dedikodunun etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okullardaki Dedikodunun Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Kodları	n
	İlişkilerin Bozulması	Ö3,Ö6,Ö8,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19	9
	Verim Düşüklüğü	Ö4,Ö6,Ö8,Ö10,Ö17,Ö19	6
Dedikodu	Psikolojik Baskı	Ö1,Ö5,Ö7,Ö10,Ö14	5
Etkileri	Motivasyon Düşüklüğü	Ö5,Ö6,Ö10,Ö17,Ö20	5
	İletişim Bozukluğu	Ö9,Ö10,Ö12,Ö15	4
	Bilgi Edinme	Ö11,Ö14	2
	Rahatlama ve Deşarj	Ö2	1

Tablo 5 incelendiğinde “örgütsel dedikodunun etkilerine” katılımcı öğretmenlerin 9’u ilişkilerin bozulması, 6’sı verim düşüklüğü, 5’i psikolojik baskı, 5’i motivasyon düşüklüğü, 4’ü iletişim bozukluğu, 2’si bilgi edinme, 1’i rahatlama ve deşarj şeklinde ifade etmişlerdir.

Okullarda dedikodunun etkilerinin neler olduğuna ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Ö6: “Okullarda yapılan dedikodu personel arasında işbirliği, sinerji, birlikte çalışmaktan mutlu olma, öğrencilerin yararına ortak projeler üretme önünde engel oluşturmaktadır. Pozitif kurum kültürünün oluşumunu engellemektedir. Öğretmenlerin okula gelme, birlikte çalışma isteğini

azaltmaktadır.” Ö16: “Samimiyeti ve içtenliği yok etmesi, ilişkilerin daha yüzeysel olması, birlik ve beraberliğe zarar vermesi.” Ö19: “Bölünmelere, haksızlıklara, gruplaşmalara, küskünlüklere, nahoş söz ve davranışlara, gerginliklere, kurumun iş akışına engel olur. Öğrencilere kötü örnek olur ayrıca insanlık adına büyük kayıptır.”

Ö4: “Okullardaki dedikodunun etkisi sadece kurum çalışanlarına ve kuruma etki eder. Aksi halde kurum dışına çıkan bir dedikodu olayı son derece sıkıntılı ve sakıncalıdır. Hatta suçtur. Kurumun işleyişini olumsuz etkiler, verimi düşürür.”

Ö7: “Dedikodu konusu kişide psikolojik baskı oluşturmaktadır. Dedikodu örgütsel yapıyorsa kişi davranışlarında hatalıysa geçici de olsa baskıdan dolayı kendine çeki düzen verir. Olay okul yönetimine kadar gider ise ve ortamda bir haksızlık varsa genele durum bildirilir ve bir nevi herkes konuyla ilgili uyarılır. Olumsuz davranışlar düzeltilebilir.”

Ö5: “Motivasyon düşüklüğü, dedikoduya maruz kalan kişide psikolojik bozukluk, derin üzüntü ve can sıkıntısı gibi durumlar ortaya çıkabilir.” Ö20: “Dedikodu nedeniyle, yapılacak işlerde kendini geriye çekme, fazla performans göstermeme gibi etkilere neden olabilir.”

Ö9: “Okullarda dedikodu uyumsuzluk, yanlış anlama, kinlenme iletişim bozukluğuna neden olabilir.” Ö15: “Aynı mesleği yapan kişiler arasında iletişimin bozulması veya sekteye uğraması; mutsuzluğa, yalnızlaşmaya sebep olur.”

Ö14: “Olumlu etkisi bir konuda kulaktan dolma da olsa bilgi edinmeyi sağlar. Dedikodu ayrıca diğer çalışanlar üzerinde bir baskı aracı olarak da tezahür edebilir.”

Ö2: “Dedikodunun olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmemekle birlikte çalışanlara bir rahatlama ve deşarj etkisi olabilir.”

Katılımcı öğretmenlere “Örgütsel dedikodu mekanizmasına maruz kaldığınızda nasıl bir yol izlersiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda “okullarda örgütsel dedikodu mekanizmasına maruz kaldığınızda nasıl bir yol izlersiniz” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Dedikoduya Maruz Kalındığında Nasıl Bir Yol İzlendiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen Kodları	n
İzlenen Yollar	Yüzleşme	Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18	9
	Açıklama yapma	Ö4,Ö5,Ö11,Ö14	4
	Ortamdan uzaklaşma	Ö1,Ö15,Ö20	3
	Ciddiye almama	Ö2,Ö9	2
	Görmezden gelme	Ö1,Ö19	2
	İletişimi kesme	Ö16,Ö17	2
	Yasal savunma	Ö4	1

Tablo 6 incelendiğinde “örgütsel dedikoduya maruz kaldığınızda nasıl bir yol izlediğinizi” katılımcı öğretmenlerin 9’u yüzleşme, 4’ü açıklama yapma, 3’ü ortamdaki uzaklaşma, 2’si ciddiye almama, 2’si görmezden gelme, 2’si iletişimi kesme, 1’i ise yasal savunma şeklinde ifade etmişlerdir.

Örgütsel dedikodu mekanizmasına maruz kalınması durumunda nasıl bir yol izleneceğine ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan alınan doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö8: “Görmezden gelmek, duymamak, umursamamak bir seçenek olmakla birlikte, en çok görülen refleks büyük okullarda aynı ortama girmemek veya arkadaş grubunu değiştirmek şeklinde etkisi olur. Ben ise buna maruz kaldığımda yüzleşmeyi, kendisine sormayı ve teyit etmesini beklemeyi tercih ederim.” Ö10: “Çalışma ortamında kendimi şeffaf bir şekilde tanıttığıma inanırım. Beni tanıyan insanların yapılan söylemlere inanmadan önce bana danışacaklarını düşünürüm. Dedikoduyu yapan, aleni bir şekilde zarar vermek isteyen kişi ya da kişilerden uzak dururum ve dostlarımı bu konuda uyarırım ve o insanları dinlememelerini rica ederim. Dinleyici bulamayan bu kişiler iç dünyalarına döner, düşüncelerini sorgular ve asıl sorunu kendinden kaynaklandığını keşfeder. Ayrıca dedikoduyu yapan kişi ve kişilerle, duyan kişiler bir aradayken ‘hakkımda yapılan dedikoduyu duydunuz mu? Duyunca çok şaşırırım.’ şeklinde konuyu açar ve yüzleşmelerini sağlarım.”

Ö5: “Eğer böyle bir duruma maruz kaldıysam dedikodunun yayılan grup içerisinde kendimi ifade eder, doğru olmadığını savunurum. Bu olayı kendi o anki duruma göre çözmeye çalışırım. Dedikodunun yapıldığı ortamda bana karşı bir açıklama yapması gerektiğini savunurum. Yapılan dedikodular hiç bir zaman masum değildir. Yapan kişiler uyarılmalıdır. Yoksa bu her zaman devam eder.”

Ö20: “Beni negatif yönde etkileyen durumlar enerjimi düşürür. Bu nedenle o ortama girmemeyi kendime farklı alanlar oluşturmayı tercih ederim. Bu durum beni çok fazla rahatsız ederse konuşma ve nedeni öğrenmeye çalışırım.”

Ö2: “Çok ciddiye almam. Doğru bildiklerime devam ederim. Eleştiri ve dedikoduyu ayırırım. Eleştiri ve doğru bulduğum örnek olaylardan faydalanmaya çalışırım.”

Ö19: “Dinlememeye çalışırım ama ne kadar da uzak dursak bir şekilde sistemi döndürenlere bulaşıyoruz. Yine de doğru olanı öğrenip hoşgörüle karşılamaya ve de olayların çok da büyük önemli şeyler olmadığına dikkat çekmeye çalışırım. Zaten genellikle de küçük söz, davranış ve yanlış anlaşılmalara konuşulmadığı için büyüyor ve büyük sorunlara yol açıyor. Acilen herkesin konuşarak ve hoşgörüle küçük problem ve yanlış anlaşılmaları öğrenmeye ihtiyacı var. Eğitime önce kendinden başlamak eğitim sistemimizin en büyük problemlerinden biridir.”

Ö17: “Konuşup yüzleşerek halledemiyorsam iletişimi keserim. Kendime anlayabildiğim bir arkadaş edinirim. Sorun çıkarmamaya özen gösteririm.”

Ö4: “Örgütsel bir dedikoduya maruz kalınması durumunda kendi çabalarımla doğruyu, yanlışları anlatırım. Sürmesi durumunda yasal işlemlere başvururum. Bir sonuç alamazsam o kurumda sağlıklı çalışamayacağıma inanır ve başka bir yere tayin işyerim. Zaten çalıştığım yerde mutlu değilsem başarılı olmam mümkün değildir. Ayrıca dedikodu olayının bir diğer yanı da ‘mobing’ olayıdır. Bu olayda sadece yöneticiler değil; çalışanlar da dedikodu yolu ile yöneticilere mobing uygulayabilir. Kurum kültürü, etik değerler, insan kalitesi, evrensel bakış açısı çok çok önemlidir.”

4. SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel dedikodunun ne olduğuna ilişkin verdikleri cevaplarda gerçek veya gerçek dışı yorum yapma, kişinin arkasından konuşma şeklinde cevap verenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden yine bir bölümü örgütsel dedikodunun olumlu veya olumsuz eleştiri ve grup içerisinde hızlı yayılan bir iletişim şekli olduğu cevaplarını vermiştir. Örgütsel dedikodunun ne olduğuna ilişkin sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin çoğunun örgütsel dedikodunun kurum ve çalışanlar için olumsuz bir durum olduğu ve birçok insanın bir arada çalışıldığı düşünüldüğünde genellikle üçüncü kişiler ve okul idaresi hakkında konuşmalar olduğu görülmüştür. Alan yazında ise örgütsel dedikodu: “Örgüt içinde bir çalışanın örgütün diğer çalışan ya da çalışanları hakkında olumlu ve olumsuz konuşmalarıdır” (Kim, Moon ve Shin, 2019) şeklinde tanımlanmıştır. Yani informal iletişim şekli olan dedikodu sadece örgüt içerisinde olumsuz etkiler ortaya çıkarmaz hatta bu iletişim şekli okul idaresi tarafından doğru olarak kullanıldığında örgüt ve çalışanlar için şeffaf, örgüt bağlılığını artıran, gelişim ve değişime açık, kuşkucu olmayan bir iletişim şekliyle çalışma barışını sağlamış olur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okullarda dedikodunun yapılma düzeyleri ile ilgili olarak büyük çoğunluğun orta düzeyde dedikodu yapıldığını, bir kısmının çok kalan küçük bir grubun ise az dedikodu yapılmakta olduğu cevaplarını vermiştir. Arabacı, Sünkür ve Şimşek'in (2012) “Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylenti Mekanizmasına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında görüşme yapılan öğretmenlerden yaklaşık olarak %93'ü çalıştıkları kurumlarda dedikodu ve söylentinin yapıldığını ifade etmişleridir. Okullarda dedikodunun yapılma düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında toplu yaşanan yerlerde muhakkak dedikodu yapıldığı, bayanlar arasında daha fazla yapılmakta olduğu ve öğretmenler arasındaki iletişimsizliklerin dedikodu oranını artırdığı ifade edilmiştir. Yapılan alan yazın taramasında ise örgütsel dedikodunun kadın ve erkek öğretmen görüşlerinde işlevsel anlamda farklılık bulunmamaktadır. Michelson ve Mouly (2000), dedikodunun erkeklere oranla kadınlar ile daha fazla ilişkilendirilmesini, dedikoduyu daha çok kadınların başlattığı yönündeki inanca karşı cinsiyet faktörünün örgütsel dedikodunun işlevleri üzerinde bir etkisi olmadığını saptamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okullarda dedikodunun nedenlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu idareci tutumları ile iletişimsizlikten bahsetmiştir. Kıskançlık, merak, bilgi eksikliği, gruplaşma ve can sıkıntısı da katılımcıların vermiş oldukları cevaplardır. Kıskançlık nedeniyle okullarda öğretmenler arasında dedikodunun yapılma nedeni olarak eğitim kurumunda ortak ve benimsenmiş bir vizyonun olmaması ve kişisel çıkarların ön planda tutulması gösterilmektedir. Çalışılan ortamlarda kişiye yönelik kıskançlıkların zamanla ikili ilişkilerin bozulmasına; kişiler arası çatışma, yabancılaşmaya ve mobbinge neden olduğu Sezerel'in (2007) araştırmasında ortaya çıkarılmıştır. Okullarda dedikodunun oluşmasına neden olarak en fazla idareci tutumlarının görülmesi ise okul yöneticilerinin bazı öğretmenleri kayırması ve adaletsiz uygulamaları neden olmaktadır. Levent ve Türkmenoğlu (2019) araştırmalarında bunu destekleyici sonuçlar elde etmiştir. Alanyazın taramasına bakıldığında örgüt içerisinde yeterli bir iletişimin olmadığı (Doğan, 2002: 71), idarenin açık ve şeffaf stratejiler oluşturmadığı (Eşkin Bacaksız ve Yıldırım, 2015: 118), resmi iletişim şekli ile sunulan bilgilerde şüphe olduğu (Stewart ve Strathern, 2004: 38), formal iletişimin yetersiz olduğu (Mills, 2010: 2), bilgilerin yeterince açıklanmadığı (Çalığışu, Öz, Göral, Bozoğlu ve Ateş, 2013: 445), formal iletişimin kişiler için kısıtlayıcı olduğu (Berkos, 2003: 17), formal iletişim

kanallarının çalışanları ve çalışanların mesleklerine ait doğrudan kesin bilgiler aktarmadığı (Özşarlak, 2016: 88), hallerde dedikoduların meydana çıktığını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırma sonucuna göre katılımcı öğretmenler okullardaki dedikodunun etkileri ile ilgili olarak ilişkilerin bozulması, verim düşüklüğü, psikolojik baskı ve motivasyon düşüklüğü şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları iletişim bozukluğu etkisi görülür derken küçük bir bölümü dedikodunun etkileri ile ilgili olarak rahatlama ve deşarj etkisi, bilgi edinme etkilerinden bahsetmiştir. Akbulut ve Aslan'ın (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenler odası konuşmalarının eğitim- öğretim sürecinde öğretmenlerin iş motivasyonunu önemli ölçüde olumlu etkilediği görülmüş ayrıca öğretmenlerin kişisel gelişimine de olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Buna rağmen okulda yapılan dedikodu çalışanlar arasında ilişkilerin bozulması ile çalışanlar arasında güven kaybına, moral bozukluğuna, okul içinde gruplaşmalara, itibar kaybına neden olmaktadır. Bu da okul başarısını etkilemekte, iş verimini azaltmaktadır. Arabacı, Sünkür ve Şimşek'in (2012) yaptıkları araştırmada dedikoduya maruz kalmış öğretmenlerin üzerinde "üzülme ve öfkelenme" şeklinde dedikodunun olumsuz etkilerinin olduğu ulaşılmıştır. Ayrıca Levent ve Türkmenoğlu (2019) yaptıkları araştırmada dedikodunun öğretmenler arasında çatışma ve gruplaşmalara da neden olduğunu ifade etmiştir.

"Örgütsel dedikodu mekanizmasına maruz kalınca izlenen yollar nelerdir?" sorusuna katılımcıların çoğu yüzleşme ve açıklama yapma cevabını vermiştir. Bazı katılımcılar ise ortamdaki uzaklaşma, ciddiye almama, görmezden gelme, iletişimi kesme şeklinde soruları cevaplandırmıştır. Katılımcı bir öğretmen yasal savunma yolunu seçmeyi belirtmiş, başarılı olamazsa çalıştığı kurumu tayin isteyerek değiştireceğini ifade etmiştir. Örgütsel dedikoduya maruz kalan öğretmenler örgüt içerisinde yapılan dedikodunun ikili ilişkilere ve örgüt yapısına zarar verdiğini özellikle dedikoduya maruz kalınca bekletmeden karşısındaki kişi ya da kişilerle konuşmak, kendini anlatmak ve konu ile ilgili yüzleşmenin daha doğru ve etik olduğunun, örgüt yapısı için faydalı olacağını belirtmiştir.

Okulların iletişim açısından açık, güvenilir, sıcak örgütsel bir çalışma ortamına sahip, kişisel ve kurumsal değerleri önemseyen bir örgüt kültürüne sahip olabilmeleri için eğitim yöneticisi olarak çalışan kişilere büyük görevler düşmektedir. Bu sebeple okullarda informal iletişim konusunda araştırmalar yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel dedikodunun örgütsel ve kişisel zararlarının çok fazla görüldüğü saptanmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre okullardaki dedikodular; gruplaşmalara, motivasyon ve verim düşüklüğüne, ikili ilişkilerin bozulmasına, psikolojik baskı ve iletişim bozukluğuna sebep olur ve peşin hüküm oluşmasına neden olur. Bu nedenle öğretmenler arasında dolaşan dedikoduların azaltılması için okul yönetimi tarafından rekabetçi bir çalışma ortamı yerine, açık, şeffaf ve destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır.

Okul içerisinde okul yöneticileri, öğretmenlerin rahat konuşup, düşünce ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Bu şekilde olumlu bir okul iklimi oluşturulmuş olur. Dedikodunun olumlu işlevleri ön plana çıkartılarak öğretmen tükenmişliği de önlenmiş olur.

KAYNAKÇA

- Arabacı, B. İ., Sünkür, M. & Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 171-190.
- Akbulut, H. & Aslan, H. (2022). Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 586-608.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Berkos, K. M. (2003). *The effects of message direction and sex differences on the interpretation of workplace gossip*. PhD Dissertation, Graduate Faculty of the Louisiana State University, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağalı, E. (2021). *Örgütsel dedikodu ve sinerjiye yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çalıklı, E., Öz, M., Göral, B. B., Bozoğlu, A. & Ateş, İ. (2013). İnfomal iletişimin "dedikodu-söylenti" örgüt içi rolü: Bir yükseköğretim kurumunda yapılan çalışma. *ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya*, 438-470.
- Difonzo, N. & Bordia, P. (2007). Rumor, gossip and urban legends. *Diogenes*, 54(1), 19-35.
- Dilber, F. (2018). *Kurumsal iletişimde dedikodu ve söylenti*. İstanbul: Literatürk Academia.
- Doğan, H. (2002). İş görenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış*, 2(2), 71-78
- Eşkin Bacaksız, F. & Yıldırım, A. (2013). Dedikodu ve söylenti tutumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(1), 36-42.
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78.
- Han, B. (2019). *İnfomal iletişim biçimi olarak okullarda söylenti ve dedikodunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karasu, Y. (2020). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel dedikodu ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kardaş, K. (2019). *Sağlık çalışanlarında dedikodu ve söylenti tutumunun iş tatmini üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kim, A., Moon, J. & Shin, J. (2019). Justice perceptions, perceived insider status, and gossip at work: A social exchange perspective. *Journal of Business Research*, (97): 30-42
- Kurland, N. B. & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *The Academy of Management Review*, 25(2), 428-439.
- Levent, F. & Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 787-814.
- Michelson, G. & Mouly, S. (2000). Rumour and gossip in organizations: conceptual study. *Management Decision*, 38(5), 339- 346.
- Mills, C. (2010). Experiencing gossip: The foundations for a theory of embedded organizational gossip. *Group and Organization Management*, 35(2), 213-240.

- Özşarlak, P. (2016). *Örgütlerde dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkış nedenleri, içerikleri ve etkilerine ilişkin çalışan algılarının değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Petek, T. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel dedikodu ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Sezerel, H. (2007). *Örgütlerde mobbingin etkileri ve TÜLOMSAŞ'da bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Solmaz, B. (2004). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(3), 120-127.
- Stewart, P. J. & Strathern, A. (2004). *Witchcraft, sorcery, rumors, and gossip*. Cambridge University Press.
- TDK (2024). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı. (Erişim tarihi: 22.04.2024)
- Thomas, S. A., & Rozell, E. J. (2007). Gossip and nurses: Malady or remedy? *The Health Care Manager*, 26(2), 111-115.
- Usta, M. E., Kaya, A. & Özyurt, D. (2018). Örgütsel dedikodu yönetimi. *Harran Maarif Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

* * * * *

Çatışma Beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Araştırmaya yönelik etik kurul izni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 31.05.2024 tarih ve 2024-502 sayılı karar ile alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı: Gülcan SARI katkı oranı %50, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN katkı oranı %50.



INTERNATIONAL COMPETITIVE ADVANTAGE OF THE TURKISH MINING SECTOR: A WORLDWIDE AND BRICS COUNTRIES COMPARISON*

TÜRK MADENCİLİK SEKTÖRÜNÜN ULUSLARARASI REKABET GÜCÜ: DÜNYA VE BRICS ÜLKELERİ İLE KIYASLAMA

Mahmut ERDOĞAN¹ Şerife ÖRS² Orkun DEMİRBAĞ³ Hasan AYAYDIN⁴

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, mahmuted@gumushane.edu.tr

² Arş. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, serife@gumushane.edu.tr

³ Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, orkundemirbag@gumushane.edu.tr

⁴ Prof. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, hayaydin61@gumushane.edu.tr

Geliş Tarihi / Date Applied
30.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted
30.06.2024

ABSTRACT

It is irrefutable that the mining sector, which has played an essential role in the development of civilizations throughout history and has been one of the vital elements of the Industrial Revolution, made outstanding contributions to shaping humanity in the last two centuries. The demand for mining assets, which have particular importance due to the inputs they provide to the manufacturing industry, is increasing day by day, and this increases their value even more. In addition to its high added value and employment creation capacity, the mining sector significantly contributes to the national economy as a unique sector that accelerates regional development. Due to the importance of the mining sector in the Turkish economy, its employment creation, and its export share, the competitive dynamics and performance persistence have received considerable scholarly attention. The study's main aim is to investigate the competitiveness of the Turkish and BRICS countries' mining industries in international markets. Accordingly, using the annual import and export data between 2017 and 2022, indices of the Disclosed Comparative Advantage Index (RCA), Relative Export Advantage Index (RXA), Relative Import Advantage Index (RMA), Relative Trade Advantage Index (RTA), Export Specialization Index (ES), Export Similarity Index (XS), Relative Competitive Advantage Index (RC) and Grubel-Lloyd Index (GLI) were calculated, and the sector competitiveness was evaluated. The results reveal a consistent low competitive advantage globally and specifically compared to BRICS countries. While there have been occasional improvements, Turkish mining sector faces disadvantages in exports, imports, and overall trade compared to both the world and BRICS countries.

Keywords: Export, Import, Competitiveness, Mining, BRICS.

ÖZET

Tarih boyunca uygarlıkların gelişiminde önemli bir rol oynayan ve Sanayi Devriminin başat unsurlarından biri olarak ifade edilen madencilik sektörünün son iki yüzyılda insanlığın şekillenmesinde yaptığı muazzam katkının varlığını yadsımak mümkün değildir. İmalat sanayine sağladığı girdiler nedeniyle özel bir öneme sahip olan maden varlıklarına olan talep her geçen gün daha da artmakta ve maden varlıklarının değerini daha da yükseltmektedir. Katma değeri ve istihdam yaratma kapasitesinin yüksek olmasının yanı sıra madencilik sektörü bölgesel kalkınmayı hızlandıran yegâne sektör olarak ülke ekonomilerine önemli bir katkı sunmaktadır. Türk madencilik sektörünün ulusal ekonomideki önemi, oluşturduğu istihdam ve ihracattaki payı nedeniyle sektördeki rekabet dinamikleri ve performansın sürekliliği konuları araştırılmaya değer görülmüştür. Türkiye madencilik sektörünün uluslararası pazarlardaki rekabet gücünü araştırmak çalışmanın başlıca amacıdır. Bu doğrultuda, Türk madencilik sektörünün 2017 ve 2022 yılları arasındaki ithalat ve ihracat değerleri kullanılarak; Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi (RCA), Görelî İhracat Avantaj Endeksi (RXA), Görelî İthalat Avantaj Endeksi (RMA), Görelî Ticaret Avantaj Endeksi (RTA), İhracatta Uzmanlaşma Endeksi (ES), İhracat Benzerlik Endeksi (XS) Görelî Rekabet Üstünlüğü Endeksi (RC), Grubel-Lloyd Endeksi (GLI) hesaplanmış ve sektörün uluslararası ticarete rekabet gücü değerlendirilmiştir. Sonuçlar, küresel olarak ve spesifik olarak BRICS ülkeleri ile karşılaştırıldığında tutarlı düşük rekabet avantajını ortaya koymaktadır. Zaman zaman iyileşmeler yaşansa da, Türk madencilik sektörü ihracat, ithalat ve genel ticarete hem dünyaya hem de BRICS ülkelerine göre dezavantajlı konumdadır.

Anahtar Kelimeler: İthalat, İhracat, Rekabet Gücü, Madencilik, BRICS

* A previous version of this study is presented at Artvin Çoruh University International Congress on Ecology, Economy, and Regional Development (ECOSUS) held in Artvin, Turkey on 9-11 June 2022 as an abstract presentation entitled "Türk madencilik sektörünün uluslararası rekabet gücü sürdürülebilir mi?". ISBN: 978-605-73316-1-8

Atf
Citation

Erdoğan, M., Örs, Ş., Demirbağ, O., & Ayaydın, H. (2024). International competitive advantage of the Turkish mining sector: A worldwide and brics countries comparison. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 520-539. DOI: <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1476213>



Bu makale [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) altında lisanslanmıştır.



1. INTRODUCTION

The global economy relies heavily on mining, which supplies various mineral commodities. The mining industry plays a critical role in the economic development of countries worldwide, as it provides essential raw materials for various industries (Azapagic, 2004). Although the mining sector has been significant throughout history, it has never been as vital as it is now, primarily due to an increase in mineral prices since the 2000s and successful mining sector reforms in the late 1980s and 1990s, with many countries viewing the mining sector as an instrument for sustainable development and economic gains (McMahon, 2010). As in other sectors, there are also several leading actors in mining. Mineral resource sectors of BRICS countries, along with the United States, Canada, and Australia (Dergachev, 2021). By extracting most types of raw materials and recovering solid commercial minerals, BRICS countries generate more than half the global production value of mineral raw materials (United States Geological Survey [USGS], 2021). Therefore, mining significantly impacts their economies. For example, as of 2023, China produced more than two-thirds of the total global rare earth mining production, mining contributes about 2.4% of Brazil's gross domestic product (GDP), and the mining sector in South Africa contributed an added value of approximately 11 billion U.S. dollars (\$) (Garside, 2022). On the other hand, Türkiye possesses substantial mineral and metal reserves, including significant quantities of chrome ore, copper ore, iron ore, lead, magnesite, manganese ore, nickel ore, perlite, phosphate ore, and zinc, and it holds a dominant position in global boron production, while also being the 10th largest coal producer worldwide (Republic of Turkey Ministry of Energy and Natural Resources [MENR], 2019; 2021). In parallel, the mining sector is crucial in Türkiye's economic development, particularly in industrialization, employment generation, and technological advancement (Yılmaz & Şenol, 2019). Although mining has a relatively small (1.2 %) direct contribution to Türkiye's GDP (MENR, 2021), it employs around 190,000 people (Turkish Statistical Institute [TURKSTAT], 2021) and has significant indirect effects on other sectors of the economy, the sector has forward solid linkages with manufacturing, particularly in producing essential metals and fabricated metal products (Yılmaz & Şenol, 2019).

To achieve a competitive advantage in an industry, it is crucial to evaluate countries in terms of competitiveness (Bofinger & Guderjan, 2018). Discussing the notions of competitiveness and comparative advantage, Porter (1990) states that comparative costs are the foundation. In this sense, a nation's competitiveness might be considered its comparative advantage in global markets (Erkan, 2012). The current study aims to investigate how Türkiye's mining industry in terms of competitiveness, as measured by import and export indices (Revealed Comparative Advantage (RCA), Relative Export Advantage Index (RXA), Relative Import Penetration Index (RMP), Relative Trade Advantage Index (RTA), Export Specialization Index (ES), Export Similarity Index (XS), Relative Competitive Advantage Index (RC), and Grubel-Lloyd Index (GLI)) and compare Türkiye's competitiveness with the world and BRICS countries for the period 2017-2022. By asking the question, "Does the Turkish mining sector have a competitive advantage in international markets?" this study can contribute to a better understanding of the competitiveness of the Turkish mining sector on a global scale. By investigating this question, researchers could identify the factors contributing to Türkiye's competitive advantage or disadvantage in the mining industry and suggest strategies to improve the country's competitiveness. The findings of this research could be valuable to policymakers and industry stakeholders, providing insights into the challenges and opportunities facing the Turkish mining sector. Furthermore, by comparing Türkiye's competitiveness with BRICS countries, the research could contribute to the broader academic literature on the competitiveness of the

mining sector in emerging economies. Türkiye is a significant player in the global mining industry, and research on the country's competitiveness could provide insights into the challenges and opportunities facing other emerging economies in the sector. Overall, investigating the research question of whether the Turkish mining sector has a competitive advantage in international markets could provide valuable insights into the sector's competitiveness and inform policy decisions to support the industry's growth and development.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Mining Industry in Türkiye

Türkiye has considerable mineral and metal reserves. The estimated reserves of different minerals and metals as of 2021 are as follows: 840 million tons of chrome ore, 128 million tons of copper ore, 3.3 million tons of copper, 34.5 million tons of iron ore, 2.2 million tons of lead, 51 million tons of magnesite, 25.7 million tons of manganese ore, 3.4 million tons of nickel ore, 56 million tons of perlite, 850 million tons of phosphate ore, and 1.9 million tons of zinc (MENR, 2021).

According to TURKSTAT data, the mining sector, which received a 2.53% share of Türkiye's total exports of \$235 billion in 2022, increased by 7.13% compared to 2021, reaching approximately \$6 billion. 36.64% of these exports are metallic ores (9.58 million tons and \$2.18 billion), 35.40% are natural stones (7.7 million tons and \$2.1 billion), 24.91% are industrial raw materials (19.80 million tons and \$1.48 billion), and 3.05% is energy raw materials (804 thousand tons and \$182 million) (General Directorate of Mineral Exploration and Research [MTA], 2022).

Table 1. Mining Exports of Türkiye (Year 2022)

Groups	Amount (Million Tons)	Value (\$ Million)
Metallic Ores	9,58	2185,41
Natural Stones	7,77	2111,65
Industrial Raw Materials	19,80	1485,82
Energy Raw Materials	0,80	182,13
Top Exported Products	Amount (Million Tons)	Value (\$ Million)
Processed Marble	2,82	1211,30
Block Marble Travertine	4,08	652,96
Zinc Ores	0,86	546,06
Copper Ores	0,38	498,72
Ferro Chrome	1,36	340,30
Top Export Countries	Value (\$ Million)	Share by Total Value (%)
China	1407,68	23,60
USA	565,18	9,47
Bulgaria	382,96	6,42
Spain	250,00	4,19
Italy	246,94	4,14
Belgium	237,32	3,98
India	186,75	3,13

Source: MTA, 2022

As given in Table 1, the most exported products are processed marble, block marble travertine, zinc ores, copper ores, and ferro chrome, respectively. Among the important countries to which mineral exports were carried out in 2022, the China ranked first with \$1.4 billion. China is followed by the USA, Bulgaria, Spain, Italy, Belgium, and India (IMIB, 2022; MTA, 2022).

On the other hand, mining sector imports, which had a 3.40% share of our country's total imports of \$342 billion in 2022, increased by 52.03% compared to 2021 and reached \$11.6 billion. The most imported mineral group in 2022 is energy with 38.94 million tons and \$8.98 billion (MTA, 2022) (Table 2).

Table 2. Mining Imports of Türkiye (Year 2022)

Groups	Amount (Million Tons)	Value (\$ Million)
Energy Raw Materials	38,94	8982,22
Metallic Ores	10,36	1661,85
Industrial Raw Materials	3,33	917,58
Natural Stones	0,22	92,70
Top Imported Products	Amount (Million Tons)	Value (\$ Million)
Coal	37,62	8319,92
Iron Ores	9,46	1392,25
Coking Coals	1,23	637,36
Precious Stones	0,00005	184,2
Phosphates	0,89	127,47
Top Import Countries	Value (\$ Million)	Share by Total Value (%)
Russia	4351,48	37,34
Colombia	2568,38	22,04
Australia	1057,39	9,07
USA	635,90	5,46
Brazil	511,71	4,39
India	317,95	2,73
South Africa	317,10	2,72

Source: MTA, 2022

As seen in Table 2, where 2022 import data is reported, energy raw materials are the leading group, followed by metallic ores, industrial raw materials, and natural stones. The most imported mineral in total mineral imports was hard coal with 37.61 million tons and 8.31 billion dollars. The Russian Federation, which is among the important countries from which mining sector imports are made, ranks first with 4.35 billion dollars and a share of 37.34 percent, followed by Colombia, Australia, the USA, Brazil, India and South Africa, respectively (MTA, 2022).

With its abundant resources and strategic location, Turkish mining sector has significant potential for growth and expansion in the future. Therefore, Türkiye has invested significantly in the mining industry for several decades, and in recent years, the Turkish government has increased its investment in the mining sector, focusing on exploration and developing new mining projects (Global Business Reports, 2020; MENR, 2021). On the other hand, although Türkiye is described as rich in minerals, and reserve size may offer a competitive advantage, it cannot realize its potential in terms of producing its resources and bringing them into the economy (Koçoğlu & Kantar, 2016), as evidenced by \$4.1 billion in mining exports compared to \$4.7 billion in imports, with 62% of mineral imports being energy raw materials from geographically disadvantaged sources (Ministry of Energy and Natural Resources & Union of Chambers and Commodity Exchanges of Turkey [MENR & TOBB], 2020). There are geological, technical, economic, and political challenges for the Turkish mining sector to overcome to bring y significant economic benefits to the country (Özdemir, 2014).

2.2. Competitive Advantage in Mining

The competitive advantage has been extensively studied in international trade literature (e.g., Grant, 1991; Gupta, 2015; Porter, 1990, 2011; Witt & Jackson, 2016). It continues to be a significant topic of discussion in trade negotiations between nations since it arises from a combination of factors, including a skilled workforce, favourable infrastructure, advanced technology, natural resources, and supportive government policies (Porter, 1990) From a micro perspective, Rumelt (2003) defines competitive advantage as a company's ability to outperform its competitors over a sustained period. Superior resources, skills, and position were identified as three sources of competitive advantage. Superior resources refer to a company owning valuable, rare, and inimitable resources. Superior skills refer to a company's ability to use its resources effectively to create customer value. Superior position refers to a company's ability to control a unique and valuable position in the market. On the other hand, from a macro perspective, Porter (1990) defines competitive advantage as the ability of a nation or a firm to create and sustain a higher level of value for its customers than its competitors. Porter explains why some countries are more successful in specific industries than others with four interconnected factors that determine the national competitive advantage: factor conditions, demand conditions, related and supporting industries, and firm strategy, structure, and rivalry.

There are a number of studies conducted to evaluate the global mining industry's competitiveness and identify the challenges that could impact its competitiveness. Andrews-Speed & Ma (2015) point to issues such as environmental concerns, social issues, and increasing competition from other emerging mining countries, while Castells-Quintana & Royuela (2016) point to issues such as high production costs, declining productivity, and environmental concerns. On the other hand, various national-level strategies are suggested to enhance competitiveness. Those strategies cover issues such as innovation and technology (Gu & Huang, 2017; Kinnear & Bamber; 2016; López-Bernardo & Fernández-Villacañas, 2017), sustainability efforts (Bogusz & Sulich, 2020; O'Connor, 2015; Mudd, 2017) Also aligning the mining sector's strategies with national and regional development plans, fiscal projections, macroeconomic policies, and infrastructure and human resource development plans is considered vital and the importance of consistency among these plans, policies, strategies, and legislation for effective integration and coordination is highlighted (United Nations Development Programme & United Nations, [UNDP & UN] Environment, 2018). For example, referring to mining exploration expenditure as the leading indicator of mining competitiveness, Cordano & Zevallos (2021) and Jara (2017) both point out that the competitiveness of a country in attracting mining exploration investment depends not only on its mineral resources but also on its ability to provide a favourable institutional climate for mining companies. They conclude that a stable business investment environment encourages investment, which points out the importance of strategic policy planning and the contextual fit of the policies. Moreover, international collaborations can play a role in the competitiveness of the mining sector. Using the revealed comparative advantage index (RCA) for analysis and gathering export data from 2010 to 2015 across the BRICS countries, Wang, Zhao, & Chu (2018) examine the competitive landscape and synergies among these countries. The study reveals that each nation has distinct comparative advantages in natural resources. Consequently, within the BRIC, there exists not only competition but also enduring complementary relationships, notably observed between China, Brazil, and South Africa.

In line with its importance, in recent years, there has been a growing interest in studies analysing the competitiveness of the Turkish industries, as in mining. In many studies, it is observed that indirect or partial mining-related assessments are made and/or that general assessments provide insights into the mining sector. As an example of earlier studies, Kösekahyaoglu (2003) examines the pre-liberalism (1978-1980) vs. post-liberalism (1988-1990) comparative advantage by using the RCA index. Based on the study results, despite the decline in the share of mining exports to the EU (from 7,5 to 2,1), there is an increase in comparative advantage in mineral products (from 2,9 to 5,7). Küçükiremitçi (2006) carries out the competitiveness analysis of the sub-sectors of the industrial sector (mining and quarrying, manufacturing industry, electricity-gas, and water) within the framework of import-export figures for the period 1995-2005. Among the 120 sub-sectors analysed in the study, iron ore is the ore with the lowest competitiveness. Erkan's (2009) study focuses on the revealed comparative advantages in the exports of commodity groups according to technology classification among the emerging economies (25 countries) from 1993 to 2005. The study reports that Türkiye is 16th in raw material-intensive goods, 2nd in labour-intensive goods, 7th in capital-intensive goods, 18th in easily imitated research-based goods, and ranked 15th in research-based goods that are difficult to imitate. These results show that Türkiye is competitive in exporting mainly labour-intensive and partly capital-intensive goods and cannot compete in international markets in the export of goods with the highest added value. The study also reveals that Türkiye is in greater competition, especially with India and China, in exporting the 20 products in which Türkiye's declared comparative advantage is strongest. In their study, Leromain & Orefice (2014) analysed the comparative advantages across 70 industries in 20 OECD countries during the 1995-2010 period, and their study reveals that Türkiye exhibited the highest comparative advantage in the textile, minerals, and glass working sectors in that particular period. Aiming to determine Türkiye's competitiveness in key sectors such as textiles, clothing, iron and steel, electrical machines, and motor vehicles from 2000 to 2014, Altay Topcu & Sümerli Sarıgül (2015) use indices including Balassa, Vollrath, RSCA, and TBI. According to the RCA index, their findings reveal that Türkiye demonstrated a weak comparative advantage in the iron and steel sector during the investigated period. Also, based on comparative advantage and trade balance, the iron and steel sector is the fourth most competitive sector among those measured. Another study on the steel industry is conducted by Günay (2008). Approaching the industry competitiveness from a different theoretical approach, Günay (2008) develops a competitiveness model for the steel industry, encompassing factors such as cost, quality, technology, market accessibility, location, the role of government, domestic market, and firm characteristics. In the research where primary data was used, the relationship between these factors and the competitiveness of the Turkish steel industry is measured with the survey data obtained from the participants consisting of industry executives. Results indicate a positive correlation between all eight factors and industry competitiveness. Additionally, the study highlights the growing focus on higher value-added products, balancing production ratios, reducing energy costs, etc., within the Turkish steel industry.

Koçoğlu & Kantar (2016) examine the competitive structure of Turkish mining industry using Porter's Five Forces Model, aiming for a macro-level evaluation. They find that existing firms face high rivalry while the threat of new entrants is low. However, the analysis doesn't provide clear conclusions regarding the bargaining power of suppliers, buyers, and the threat of substitutes. Yet, the study highlights some important issues that affect the competitiveness of Turkish mining sector. For example, in terms of buyer power, which is generally considers high

in mining, the recent economic growth in countries like China, India, and Brazil has increased demand, counteracting this power. Moreover, selling certain minerals as raw materials (such as boron) reduces profit margins and diminishes supplier power. Additionally, technological limitations leading to shallow excavations and incomplete reserve utilization weaken the industry's position against firms providing advanced technology. In a recent study, Başığit (2021) conducted market diversity analyses to determine the market structure with Türkiye's leading export partner, China, to which it carries out more than 30% of its mineral exports. Market analysis reveals that Türkiye's mineral export market is moderately concentrated, with China having a significant share. The relationship between the two countries is asymmetrical; while Türkiye exports a significant portion of its minerals to China, this could potentially jeopardize Türkiye's export stability, as China can easily seek alternative sources or reshape market share distributions. The study of Çeştepe & Koç Yıldız (2022) assesses the competitiveness of the Turkish mining industry in foreign trade using Balassa's RCA Index, analysing export and import data from 1990 to 2021. Findings show that sub-sectors with low added value, such as copper ore and nickel ore, demonstrate high competitiveness, whereas high value-added sub-sectors like copper, nickel, coal, and petroleum oils show low competitiveness. Repeating the earlier study results, the study reveals that there has not been an important improvement in value creation.

After conducting a thorough literature review, several key observations have emerged. It is clear that Turkish mining sector has some weaknesses, including insufficient infrastructure and low investment in research and development. To improve its competitiveness, the industry must address its weaknesses, capitalize on its strengths, enhance its innovation capacity, develop new technologies, and strengthen its mining business climate and sustainability performance. Also, previous studies show that BRICS countries are important global actors in mining and have powerful export and import ties with Turkish mining sector. Balassa (1965) suggests that rather than solely relying on general principles to explain trade patterns, it might be more beneficial to begin with the observed trade patterns and explore the various measurable and immeasurable factors contributing to comparative advantages. The current study set out to shine new light on these debates through an up-to-date sectoral examination of the international competitiveness of mining in Türkiye by using several competitiveness indices.

3. DATA SET AND METHODOLOGY

This study, which aims to determine Türkiye's international competitive advantages or disadvantages, examines the competitiveness of Türkiye and BRICS countries through foreign trade figures of the mining sector. The data were obtained from secondary data from the World Trade Organization. A comparison of foreign trade data according to the Institute of Mineral Research and Exploration classification reveals that import and export values were relatively similar in 2016. However, in subsequent years, there was a divergence in these values, resulting in a foreign trade deficit. This study examines the changes in competitiveness indices over the period 2017-2022 (Turkey Mining Sector Development Report (2020)). Using the annual import and export data between 2017 and 2022, the study utilizes international competitiveness indices widely used in the literature as a methodology. Accordingly, the leading indices used to measure international competitiveness in the study are as follows:

- Revealed Comparative Advantage (RCA)
- The Relative Export Advantage Index (RXA)

- Relative Import Penetration Index (RMP)
- Relative Trade Advantage Index (RTA)
- Export Specialization Index (ES)
- Relative Competitiveness Index (RC)
- Grubel-Lloyd Index (GLI)

3.1. Revealed Comparative Advantage (RCA)

The concept of "Revealed Comparative Advantage," first introduced by Liesner (1958) and later developed by Balassa (1965), is an indicator that allows calculating the relative advantage of a country in the production of a product (Mansourzadeh et al., 2019) and is widely used in the literature to reveal the competition of countries against each other in certain item products. To measure the comparative advantage of a country in a specific good or industry, Balassa created an index that gives the ratio of the share of this good or industry in total world exports to the country's share in total exports (Gacener Atış, 2014: 319). Balassa (1965) formulated the revealed comparative advantage as follows:

$$RCA_{ij} = \frac{\left(\frac{X_{ij}}{X_{it}}\right)}{\left(\frac{X_{wj}}{X_{wt}}\right)} = \frac{\left(\frac{X_{ij}}{X_{wj}}\right)}{\left(\frac{X_{it}}{X_{wt}}\right)} \quad (1)$$

Here, X_{ij} and X_{wj} are the country i 's exports of good j and world exports of good j , respectively, while X_{it} and X_{wt} are the country's total exports and world total exports, respectively. The Balassa index is the ratio of the share of industry exports in total country exports to the industry's share in total world exports. An index greater than 1 indicates the country has a comparative advantage in that industry. Conversely, the contrary situation indicates that the country does not have an announced comparative advantage in that industry. In other words, if $RCA > 4$, there is a strong comparative advantage; $2 < RCA < 4$ is a moderate comparative advantage; $1 < RCA < 2$ is a weak comparative advantage; $0 < RCA < 1$ is a comparative disadvantage (Bashimov, 2017; Hinlopen & Marrewijk, 2001).

3.2. Relative Export Advantage Index (RXA)

Vollrath (1991) criticized RCA for considering only exports and ignoring imports and included exports, imports, and net trade effects in the index calculation. The Relative Export Advantage Index is defined as the ratio of a country's export share in world markets for a given product to its share in world exports for all other goods (Kara, Şahin, Bekar, & Kayacan, 2019: 22). The most significant advantage of this index is that it increases the efficiency of competitiveness by not including the foreign trade data to be calculated twice in the calculation (Bağcı, 2016: 76).

The Vollrath relative export advantage index is calculated as follows:

$$RXA_{ij} = \frac{\left(\frac{X_{ij}}{X_{-ij}}\right)}{\left(\frac{X_{iw}^{-ij}}{X_w^{-j}}\right)} \quad (2)$$

Here, X_{ij} is country j 's exports of good i and X_{-ij} is country j 's total exports excluding country j 's exports of good i , X_{iw}^{-ij} is world total exports of good i excluding country j 's exports of good i and X_w^{-j} is the world total exports excluding country j 's total exports of goods i . RXA greater than 1

indicates comparative advantage, RXA less than 1 indicates comparative disadvantage and RXA equal to 1 indicates a neutral situation (Altay & Gürpınar, 2008: 264).

3.3. Relative Import Penetration Index (RMP)

Although the Relative Import Penetration index is similar to the Relative Export Advantage index, the main difference between the two indices is the inclusion of imports (M) instead of exports in the Relative export advantage index (Hambalkova, 2006) and vice versa (Müftüoğlu & Kayacan, 2019; İnce & Yücel, 2014; Frohberg & Hartmann, 1997). This index is given below:

$$RMP_{ij} = \frac{\left(\frac{M_{ij}}{M_{-ij}}\right)}{\left(\frac{M_{iw}^{-ij}}{M_w^{-j}}\right)} \quad (3)$$

RMP_{ij} is the relative import penetration index of country j in good i, M_{ij} is the imports of country j in good i, M_{-ij} is the total imports of country j excluding imports of good i, M_{iw}^{-ij} is the total world imports of good i excluding imports of country j, and M_w^{-j} is the total world imports excluding total imports of country j. RMP greater than 1 indicates comparative disadvantage, while RMP less than 1 indicates comparative advantage.

3.4. Relative Trade Advantage Index (RTA)

This index is constructed by the difference between the Relative Export Advantage and Relative Import Penetration indexes. The RTA index aims to measure the contribution of exports and imports to the comparative advantage of a particular product/goods group or industry (Erkekoğlu, Kılıçarslan, & Gökner, 2014).

$$RTA_{ij} = RXA_{ij} - RMP_{ij} \quad (4)$$

A positive value of the index indicates competitive advantage, and a negative value indicates competitive disadvantage (Erkekoğlu et al., 2014; Kocaefe, 2023). An RTA index greater than 0 indicates a comparative advantage.

3.5. Export Specialization Index (ES)

This index, which considers countries' trade performance, is obtained using a country's import and export data in a specific product/product group (Ateş, 2021). The degree of specialization in exports is found by taking the ratio of the (Export-Import) difference to the sum of (Export+Import) for each commodity group (Erkekoğlu & Koçer, 2022).

$$ES = \frac{(X_{ij}-M_{ij})}{(X_{ij}+M_{ij})} \quad (5)$$

Here, X refers to exports, M to imports, i to the country, and j to the commodity group. While the index values are between -1 and +1, if the index is positive, it indicates that the country specializes in exports of that product. If the value is negative for that country, there is no export specialization. If the index value is 0, there is an uncertainty that can mean both (Kara et al., 2009).

3.6. Relative Competitiveness Index (RC)

RC index is the index calculation made by taking the natural logarithm differences of RXA and RMA indices (Kocaefe, 2023). It allows for the comparison of the competitiveness of those who want to increase their export levels in similar markets in a competitive environment with both

asymmetry and similar factor intensity (Erkekoğlu et al., 2014). This index is preferred as it includes the supply and demand balance (Altay & Gürpınar, 2008).

$$RC_{ij} = \ln(RXA_{ij}) - \ln(RMA_{ij}) \quad (6)$$

It shows the relative competitive advantage index of country j in good i. A positive index value indicates a competitive advantage, while a negative index value indicates a competitive disadvantage (Kara et al., 2009).

3.7. Grubell-Lloyd Index (GLI)

The term 'intra-industry trade' is defined as the value of an industry's exports equalling its imports (Grubel & Lloyd, 1975). It is a frequently used indicator in the literature to enable comparison between different countries in measuring intra-industry trade (Shahbaz & Leitão, 2010). To measure the intensity of intra-industry trade, this study utilised the classical Grubel-Lloyd Index (GLI) according to the data for the foreign trade of whole World, BRICS and Türkiye. The GLI is calculated by examining imports and exports of goods within the same industry group. This index has become increasingly important with the rise of free trade.

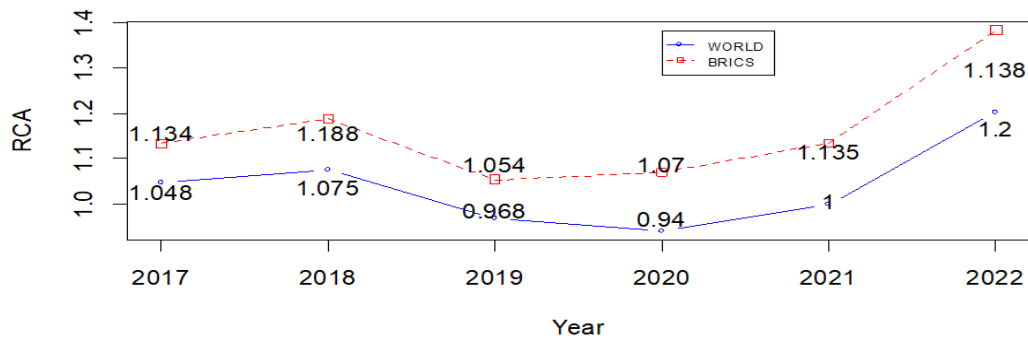
$$GLI_t = 1 - \frac{(X_t - M_t)}{(X_t + M_t)} \quad (7)$$

In the formula, X_t represents a country's exports of a specific good or group of goods, while M_t represents its imports. The vertical lines in the denominator indicate absolute values. As the index approaches 0, it indicates no intra-industry trade, while approaching 1 indicates an increasing intensity of intra-industry trade.

4. FINDINGS

The trend of the international competitiveness indices calculated to see the developments in the competitiveness of the Turkish mining sector with the world and BRICS is given below.

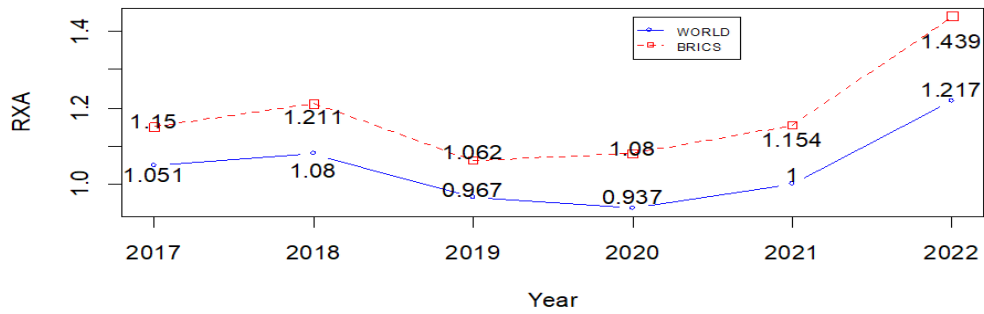
Graph 1. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by Revealed Comparative Advantage Index (RCA)



The mining sector is a crucial component of Turkish economy, and it is essential to examine its competitive advantage compared to the rest of the world. According to Graph 1, Turkish mining sector has consistently remained below a value of 1 in Revealed Comparative Advantage (RCA), except for the years 2017, 2018, 2021, and 2022. Although the sector displayed a weak competitive advantage in 2017 and 2018, it became disadvantaged in 2019 and 2020. However, in 2020, the mining sector showed an upward trend, shifting from a disadvantaged position to a weak competitive advantage. Turkish mining sector maintains a low, competitive advantage compared to the rest of the world. When comparing Turkish mining sector with the RCA values of BRICS countries, all values are above 1, indicating a higher competitive advantage. The RCA

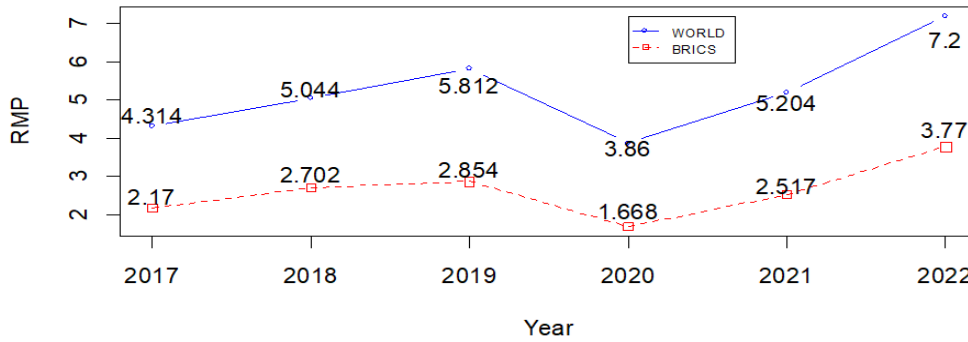
value for Turkish mining sector showed an increasing trend in 2017-2018, followed by a decrease in 2019 but remained above 1. An upward trend was observed again in 2020-2022. Hence, it is clear that Turkish mining sector has a low, competitive position compared to BRICS countries throughout the analysed period. Improving the sector's competitive advantage is crucial to enhance its economic contribution.

Graph 2. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by The Relative Export Advantage Index (RXA)



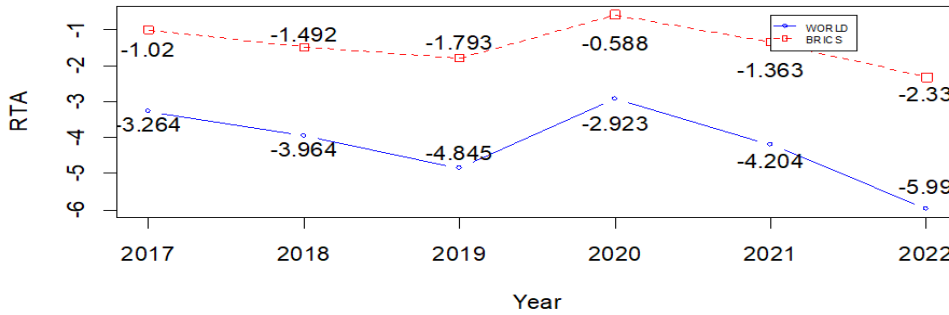
Vollrath's approach to analysing a country's export competitiveness is unique and sets his Relative Export Advantage (RXA) index apart from Balassa's Revealed Comparative Advantage (RCA) index. By subtracting the world's export values, Vollrath provides a more accurate picture of a country's export performance (Fidan, 2020). The RXA index value is crucial to determine a product's competitive edge. A value above 1 indicates a competitive advantage, while a value below 1 suggests a competitive disadvantage. Graph 2 compares the RXA index values for the Turkish mining sector with those of the world and BRICS countries. The RXA values of the Turkish mining sector from 2017 to 2022 were compared with those of the world. It was observed that the RXA value was below 1 in 2018-2019, increased above 1 between 2017 and 2018, and declined between 2019 and 2020. The value returned to the level of 1 in 2021. Despite not reaching the 1.43 value in 2022, the Turkish mining sector still maintains a relatively low competitive advantage compared to the world. Comparing the Turkish mining sector with the BRICS countries reveals an increasing trend between 2017 and 2018. Despite showing a decreasing trend between 2019 and 2020, the RXA value remains above 1. It was observed that the RXA value increased between 2020 and 2022, but it remained within the peak value reached in 2022. In conclusion, the RXA index value is a reliable benchmark in determining a product's competitive advantage. Based on the RXA values, the Turkish mining sector maintains a relatively low competitive advantage compared to the world. However, compared to BRICS countries, the Turkish mining sector maintains a competitive advantage by having an RXA value above 1.

Graph 3. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by The Relative Import Penetration Index (RMP)



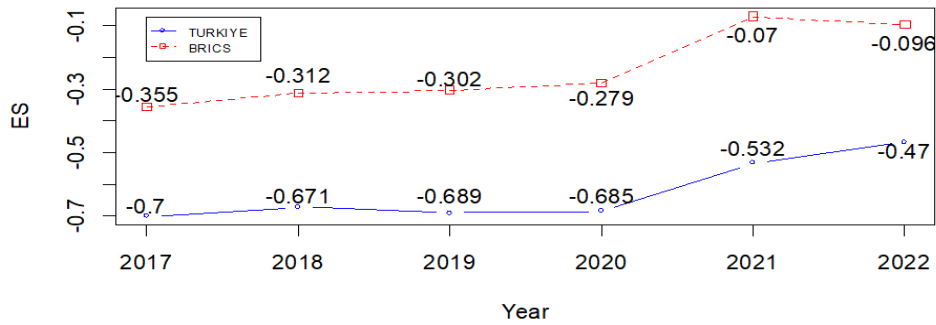
The Relative Import Advantage Index (RMP) determines a country's competitiveness in specific sectors or goods. A value greater than one suggests that the nation has a comparative disadvantage, while values less than one mean a comparative advantage. In this regard, Graph 3 compares the Turkish mining sector with the world and BRICS countries from 2017 to 2022, indicating an upward trend in RMP values. Compared to the world, the sector's RMP values reached 5.81 from 2017 to 2019, with a reduction in the RMP value in 2020, followed by an increase in 2021 and 2022. The results show that Turkish mining sector has lower RMP values than the world and BRICS countries. Although the RMP value decreased in 2020, it rose again in 2021 and 2022. However, the RMP index value greater than one in all years indicates that the Turkish mining sector is at a disadvantage in competitiveness with both the world and BRICS countries according to the Relative Import Advantage Index.

Graph 4. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by The Relative Trade Advantage Index (RTA)



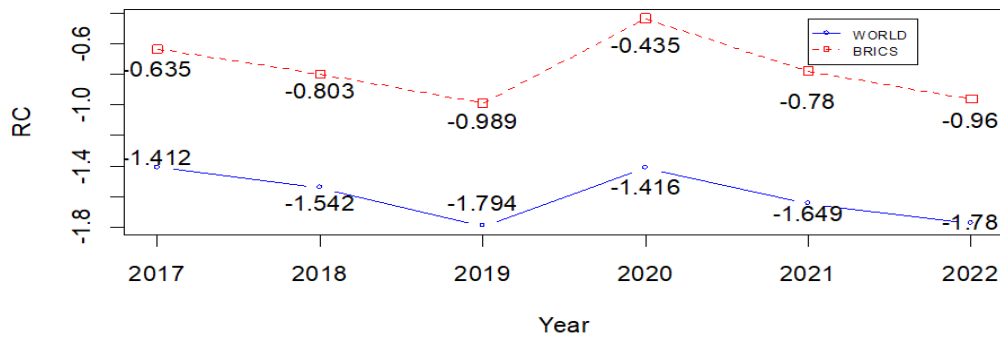
The Relative Trade Advantage Index (RTA) is derived from the RXA and RMP index values. The RTA index values above zero indicate a competitive edge for the sector or product. On the other hand, values less than zero indicate a competitive disadvantage. Graph 4 shows the Relative Trade Advantage Index (RTA) values for Türkiye's global mining sector and BRICS countries. As seen in Graph 4, a comparison of the Turkish mining sector with the world and BRICS countries is presented for the years 2017-2022. When compared to the world, the Turkish mining sector showed a declining trend from 2017 to 2019, experienced an increase in 2020, but again declined in 2021 and 2022. Compared to BRICS countries, the sector decreased from 2017 to 2019, entering an increasing trend in 2020 but again declined in 2021. Despite having a negative RTA value when compared to both the world and BRICS countries, indicating a competitive disadvantage, the Turkish mining sector's disadvantage is less pronounced compared to BRICS countries.

Graph 5. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by Export Specialization Index (ES)



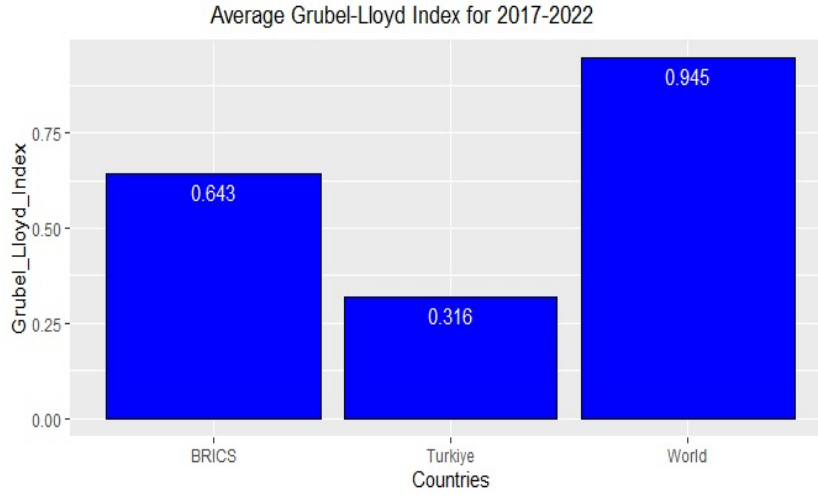
The Export Specialization Index (ES) determines a country's degree of specialization in exports or imports. The index provides information about the degree of specialization in the goods of a country's export sector. The value of the index ranges from -1 to +1. A positive value indicates specialization in exports, while a negative value suggests a lack of specialization. As the value increases, it signifies an increased level of specialization for that country. Graph 5, when comparing the Turkish mining sector to the world, shows that the values between 2017 and 2022 are negative. When compared to BRICS countries, the RC value for the Turkish mining sector is negative between 2017 and 2022 but approaches a positive value. The results indicate that Turkish mining sector has no competitive advantage in the world or BRICS countries. However, upon closer examination of the figures, our disadvantage in the mining sector over time compared to BRICS countries has decreased.

Graph 6. Comparison of the Turkish Mining Industry with the World and BRICS by Relative Competitiveness Index (RC)



The Relative Competitiveness Index (RC) is a measure that calculates the difference between the Relative Export Advantage Index (RXA) and the Relative Import Penetration Index (RMP) using logarithmic values. If the index value is positive, it implies a competitive advantage, while a negative value indicates a competitive disadvantage. Graph 6 shows the RC Index values for Turkish mining sector compared to the world and BRICS countries. The mining sector has been experiencing a competitive disadvantage in both the world and BRICS countries from 2017 to 2022.

Graph 7. Comparison of the Turkish Mining Industry with the BRICS and World by Grubel Lloyd Index (GLI)



Graph 7 presents the average Grubel-Lloyd index data for Türkiye, the BRICS, and the world for the period 2017-2022. The results of the study show that the average GLI value is 0.945 for the global mining industry, 0.643 for BRICS countries and 0.316 for Türkiye during the period 2017-2022. According to the findings, the values of global exports and imports are close to each other, indicating the existence of intra-industry trade in the mining industry. Looking at the mining industry globally, there is no comparative advantage in this sector. However, the low average value of intra-industry trade that BRICS countries and Türkiye proves the existence of comparative advantage. On the other hand, due to the industry classification, mining production and exports in Türkiye are underestimated in the official statistics, which gives the impression that the mining industry has an insignificant weight in the country's economy in terms of production and exports.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The mining sector, which plays a vital role in developing countries, constitutes the basic raw materials of industries such as energy and construction. Besides being a driving force in the development efforts of developed countries from the past to the present, the sector has become even more significant in recent times due to the need for higher-quality minerals required by the digital transformation (Türkiye Mining Sector Development Report, 2020). On the other hand, the sector, which can create high-added value and employment, prevents migration, and increases rural development due to its extraction in rural areas (Şahiner, Gençbay, & Dinlen, 2021). Türkiye, which has significant potential in natural resources, ranks 10th among 152 countries in terms of production in 29 types of minerals. As of 2023, the mining sector reached an export figure of 5 billion 241 million dollars, and its share of total exports ranges between 2 and 2.5 (Alhan, 2023, 16 Aralık). For 2022, imports amounted to 11 billion 654 million dollars, accounting for around 26% of total imports (MTA, 2022). The ratio of export averages between 2017-2022 to the total exports of countries is as follows: World (%4.6), Brazil (%3.4), China (%12), India (%5), Russia (%2.7), South Africa (%29.3), and Türkiye (%4.3). In terms of imports, the situation is as follows: World (%4.1), Brazil (%14.6), China (%1.3), India (%4), Russia (%6.9), South Africa (%2.2), and Türkiye (%19.4). When examined in terms of export and import figures, in exports, Türkiye (2017: 31st place; 2022: 26th place), China (2017: 7th place; 2022: 3rd place), Russia (2017: 9th place; 2022: 7th place), Brazil (2017: 6th place; 2022: 8th

place), South Africa (2017: 10th place; 2022: 9th place), and India (2017: 14th place; 2022: 19th place) are ranked, while in imports, Türkiye (2017: 5th place; 2022: 5th place), China (2017: 1st place; 2022: 1st place), Russia (2017: 24th place; 2022: 30th place), Brazil (2017: 26th place; 2022: 26th place), South Africa (2017: 41st place; 2022: 47th place), and India (2017: 7th place; 2022: 7th place) are ranked.

The study examines Türkiye's mining industry competitiveness using various indices and compares it to the world and BRICS countries, aiming to understand if Türkiye has a competitive edge in international markets. Some essential findings emerge through indices when examining Turkish mining sector between 2017 and 2022. The Revised Comparative Advantage (RCA) index shows that Turkish mining sector has a low competitive advantage compared to the world, despite occasional improvements in 2017, 2018, and 2021. Besides, the industry consistently showed lower competitiveness than the BRICS countries throughout the period. The Relative Export Advantage (RXA) index indicates that Turkish mining sector has a relatively low competitive advantage compared to the world, but it maintains its advantage compared to BRICS countries. The Relative Import Advantage Index (RMP) shows that Turkish mining sector consistently experiences a comparative disadvantage against both the world and BRICS countries. The Relative Trade Advantage Index (RTA) indicates that Turkish mining sector has a competitive disadvantage against both the world and BRICS countries, but the disadvantage compared to BRICS countries is less pronounced. Furthermore, the Export Specialization Index (ES) demonstrates that Turkish mining sector needs a competitive advantage globally or within BRICS countries and has experienced a decreasing disadvantage over time compared to BRICS countries. Lastly, the Relative Competitiveness Index (RC) indicates that Turkish mining sector experienced a competitive disadvantage against the world and BRICS countries from 2017 to 2021. These findings highlight the need for Turkish mining sector to enhance its competitive advantage, particularly compared to BRICS countries, to contribute more significantly to the economy.

The mining sector is a crucial component of the global economy. However, the sector's competitive advantage position has been a topic of discussion for some time. After conducting a study, we discovered that less developed countries face technological limitations and processing inefficiencies, which lead them to sell raw materials to more developed countries at lower prices. Additionally, stringent environmental regulations in developed countries often force less developed countries to rely on imports instead of mining. This results in less developed countries buying back final mineral products at much higher prices from more developed countries (Sahoo & Rout, 2019). Türkiye is facing a similar situation. The mining sector predominantly exports raw products but needs to adequately supply intermediate/final products (TMSDR, 2020). Detailed studies should be conducted on the supply-demand balance in the industrial sector to address this issue. Establishing more facilities to supply raw materials to industry could directly contribute to reducing the trade deficit. Despite the literature highlighting the importance of creating added value in the trade of these goods since the early 1990s (Erkan, 2009), the issue still persists. To achieve the desired qualitative transformation in this area, attractive integrated policies, and a favourable business climate (UNDP & UN Environment, 2018) in the mining sector are essential (Cordano & Zevallos, 2021; Jara, 2017). It is time for us to take action and develop effective policies that support growth and development in the mining sector. Doing so can improve the trade balance, create more jobs, and enhance economic prosperity for everyone.

More specifically, one reason why we cannot establish a competitive advantage over the BRICS countries may be that we are not in this union from which we would benefit commercially. In recent years, there has been a debate about Türkiye's membership in BRICS, especially after President Erdoğan participated in the 2018 BRICS summit held in the capital of South Africa. Bacık (2012) notes that although Türkiye shares similarities with BRICS countries regarding economic growth, political influence, and strategic importance, there are significant differences in economic structure, political systems, and foreign policy orientation. The study shows that Türkiye's more assertive foreign policy and close ties with the United States can complicate its relations with BRICS countries. This is because BRICS countries are generally viewed as challenging Western dominance. Additionally, while Türkiye's economy relies heavily on services and construction, BRICS countries have more diversified economies with a stronger emphasis on manufacturing and natural resource extraction. Therefore, it is natural for these differences to also manifest in institutional structures, which can create a conducive environment for more efficient and effective mining activities. If Türkiye becomes a member of a particular group, there is potential for significant changes in its mining sector. This could be due to the collaborative effect (Wang, Zhao, & Chu, 2018) it could bring and the resulting benefits. However, it may not always be possible for all members to realize the potential benefits. For example, a study by Altay Topcu & Kılavuz (2012) examined Türkiye's manufacturing sector competitiveness between 1996-2006 after the Customs Union Agreement with the EU. Despite expectations of similar competitive advantages, they found no significant improvement in competitiveness in high-tech sectors. The mining sector in Türkiye faces challenges such as extended permit approval times, investment insecurity, negative public perception, high costs, and employment-related issues. A modern industrial structure that can be produced internationally is needed to minimize import dependency and maximize national security. This structure should integrate energy and non-energy mineral resources, and a strategic policy framework should be developed to integrate local and external resources (TMSGGR, 2020). Moreover, policies should incorporate decarbonization plans, sustainability, environmentally conscious mining practices, social impact assessments in mining projects, and integration of Industry 4.0 and Internet of Things technologies (KPMG, 2023).

The mining sector is a crucial part of our economy, and ensuring its competitiveness is essential. That is why it is worth noting that after conducting "5th Mining Workshops" with sector representatives, it has been clearly stated that establishing a Ministry of Mining would be a significant step towards achieving this goal (Madencilik Türkiye, 2023, 3 Ocak). By creating a dedicated ministry for mining, we can better focus our efforts and resources on supporting this vital industry, ultimately benefiting our entire economy. In sum, it is crucial to implement strategies that will boost Turkish mining sector's competitiveness. The government should focus on improving the sector's infrastructure, investing in research and development, and creating favourable policies to attract investors. Turkish mining sector may overcome its comparative disadvantage and become more competitive globally.

REFERENCES

Alhan, D. (16 Aralık, 2023). Türkiye'nin madencilik sektörü, 2024'te ihracat oranını artırmayı hedefliyor. Anadolu Ajansı. Retrieved from <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/turkiyenin-madencilik-sektoru-2024te-ihracat-oranini-artirmayi-hedefliyor/3084119>

- 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.
- Altay Topcu, B. & Kılavuz, E. (2012). Revealed Comparative Advantage and Competitiveness of the Turkish Manufacturing Sector in the European Market, International Journal of Economics and Finance Studies, 4(2): 21-35.
- Altay Topcu, B., & Sümerli Sarıgül, S. (2015). Comparative advantage and the product mapping of exporting sectors in Turkey. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(18), 330-348.
- Andrews-Speed, P., & Ma, X. (2015). China's competitiveness in the global mining industry. Resources Policy, 44, 93-106.
- Ateş, E. (2021). Türkiye'nin İnsansız Hava Aracı (İHA) ihracat rekabet gücünün analizi. Türkiye İnsansız Hava Araçları Dergisi, 3(1), 7-16.
- Azapagic, A. (2004). Developing a framework for sustainable development indicators for the mining and minerals industry. Journal of Cleaner Production, 12(6), 639-662.
- Bacık, G. (2013). Turkey and the BRICS: Can Turkey join the BRICS?. Turkish Studies, 14(4), 758-773.
- Bağcı, E. (2016). Türkiye'nin imalat sanayi sektörünün uluslararası rekabet gücü analizi. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 38(1), 73-92.
- Balassa, B. (1965). Trade liberalisation and "revealed" comparative advantage. The Manchester School, 33(2), 99-123.
- Bashimov, G. (2017). Türk tekstil ve hazır giyim sektörünün uluslararası rekabet gücü: ASEAN-5 ülkeleri ile karşılaştırmalı analiz. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 1-15.
- Başıyigit, M. (2021). Contribution and/or dependency: Chinese hegemony on Turkey's mineral export. Resources Policy, 74, 102397.
- Bofinger, H., & Guderjan, M. (2018). Competitiveness in the mining industry: An empirical study on the performance of the world's leading mining companies. Resources Policy, 59, 316-325.
- Bogusz, K., & Sulich, A. (2020). The Sustainable Development Strategies in Mining Industry. Education Excellence and Innovation Management through Vision, 1, 689.
- Castells-Quintana, D., & Royuela, V. (2016). Competitiveness in mining: An analysis of the Canadian mining industry. Resources Policy, 50, 158-170.
- Cordano, A. L. V., & Zevallos, R. P. (2021). Country competitiveness and investment allocation in the mining industry: A survey of the literature and new empirical evidence. Resources Policy, 73, 102136.
- Çeştepe, H., & Yıldız, S. K. (2022). Türkiye Madencilik Sektörünün Rekabet Gücü Üzerine Ampirik Bir İnceleme. Econdor International Academic Journal, 6(2), 235-249.
- Dergachev, A.L. (2021) The Mineral Resource Sectors of BRICS Countries: Mutual Supplies and Regulation of the Global Market of Mineral Raw Materials. Moscow Univ. Geol. Bull. 76, 471-481.
- Erkan, B. (2009). Ülkelerin ihracat performanslarının belirlenmesinde açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüklerinin kullanılması: yükselen ekonomiler örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi SBE, Manisa.
- Erkan, B. (2012). BRIC Ülkeleri ve Türkiye'nin İhracat Uzmanlaşma ve Rekabet Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. International Journal of Economic & Social Research, 8(1). 101-131.

- Erkekoğlu, H., Kılıçarslan, Z., & Gökmar, H. (2014). Kayseri ilinin mobilya sektörü rekabet gücü: Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Endeksi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (44), 1-22.
- Erkekoğlu, H., & Koçer, E. (2022). Türkiye ile Mısır Serbest Ticaret Anlaşmasının Türkiye'nin Dış Ticaretine Etkileri: İhracatta Uzmanlaşma (Es) Endeksi Uygulaması. Abant Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 938-950.
- Fidan, H. (2020). Demir veya çelikten eşya ticaretinde Türkiye'nin karşılaştırmalı üstünlüğü ve rekabet gücü. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi, 4(1), 1-21.
- Frohberg, K., & Hartmann, M. (1997). Comparing measures of competitiveness (No. 2). Discussion paper. Institute of Agricultural Development in Central and Eastern Europe: Halle, Germany.
- Gacener Atış, A. (2014). Türkiye'nin Tekstil ve Konfeksiyon Sektörünün Karşılaştırmalı Rekabet Analizi. Ege Academic Review, 14(2). 315-334.
- Garside, M. (2022), "Mining, Metals & Minerals, in: Statista (Ed.) 16 December 2022. Retrieved from: <https://www.statista.com/topics/1143/mining/#topicOverview>
- General Directorate of Mineral Exploration and Research, (2022) Türkiye'de Madencilik: 2022 Yılı Maden Dış Ticaret. Retrieved from <https://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/turkiyede-madencilik/2022-yili-maden-dis-ticaret.pdf>
- Global Business Reports. (2020, November). Mining in Turkey 2020. Retrieved from <https://www.gbreports.com/publication/mining-in-turkey-2020/>
- Grant, R. M. (1991). Porter's 'competitive advantage of nations': an assessment. Strategic management journal, 12(7), 535-548.
- Grubel, H. G. & Lloyd, P. (1975). Intra Industry Trade: The Theory and Measurement of International Trade in Differentiated Products. Wiley & Sons, New York: John.
- Gu, Q., & Huang, W. (2017). An analysis of China's competitiveness in the rare earths industry. Resources Policy, 54, 75-84.
- Gupta, S. D. (2015). Comparative advantage and competitive advantage: an economics perspective and a synthesis. Athens Journal of Business and Economics, 1(1), 9-22.
- Günay, K. (2008). The competitiveness of the Turkish iron and steel industry in the process of membership to the European Union. (Unpublished doctoral dissertation). Işık University, Turkey.
- Hambalková, M. (2006). The factors of competitiveness and the quantification of their impact on the export efficiency of grape and wine in the Slovak Republic. Agricultural Economics, 52(8), 389-394.
- Hinloopen, J., & Van Marrewijk, C. (2001). On the empirical distribution of the Balassa index. Weltwirtschaftliches archiv, 137(1), 1-35.
- Istanbul Mineral Exporters' Association, (2022). İstanbul Maden İhracatçıları Birliği 2022 Çalışma Raporu. Retrieved from <https://imib.org.tr/wp-content/uploads/cr2022.pdf>
- İnce, A. R., & Yücel, E. (2014). Türk Plastik Boru Sektörünün Uluslararası Rekabetçilik Düzeyinin Analizi. Akdeniz İİBF Dergisi, 14(29), 1-21.
- Jara, J. J. (2017). Determinants of country competitiveness in attracting mining investments: An empirical analysis. Resources Policy, 52, 65-71.
- Kara, O., Şahin, Ö., Bekar, İ., & Kayacan, B. (2019). international competitiveness analysis of industrial wood and wood products sector: the case of Turkey. The International Journal of Economic and Social Research, 15(1), 15-32.
- Kinnear, S., & Bamber, P. (2016). The challenges of sustaining mining competitiveness in a digital world. Resources Policy, 48, 161-169.

- Kocaefe, A. (2023). Zeytinyağı Sektörünün Balassa ve Vollrath Rekabet Endekslerine Göre AB4 ve Türkiye Karşılaştırması (2017-2021). *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 18(2), 475-486.
- Koçoğlu, D., & Kantar, M. (2016). Türkiye madencilik sektörünün beş güç modeli ile değerlendirilmesi. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, (1), 1-10.
- Kösekahyaoğlu, L. (2003). Comparative Advantage of Turkey with Regard to the EU. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- KPMG, (2023). 2023 Küresel Madencilik ve Metal Sektörü Genel Görünümü: Karbonsuzlaşma Üzerine Üst Düzey Yöneticilerin Görüşleri. Retrieved from -kuresel-madencilik-ve-metal-sektoru-genel-gorunumu.html
- Küçükkiremitçi, O. (2006). Sanayi Sektörünün Dış Ticaret Performansının Rekabet Gücüne Göre Değerlendirilmesi (1995-2005 Dönemi). Paper presented at the Ulusal Bağımsızlık İçin Türkiye İktisat Politikaları Kurultayı, 14 Haziran 2006, Malatya, ss.1-24.
- Leromain, E., & Orefice, G. (2014). New revealed comparative advantage index: Dataset and empirical distribution. *International Economics*, 139, 48-70.
- Liesner, H. H. (1958). The European common market and British industry. *The Economic Journal*, 68(270), 302-316.
- López-Bernardo, J., & Fernández-Villacañas, J. L. (2017). Assessing the competitiveness of the Spanish mining sector. *Resources Policy*, 54, 1-10.
- Madencilik Türkiye, (3 Ocak 2023). Hayatımız Maden Çalıştayında “Madencilik Bakanlığı” Kurulmalı Dendi. *Madencilik Türkiye Dergisi*. Retrieved from <https://madencilikturkiye.com/hayatimiz-maden-calistayinda-madencilik-bakanligi-kurulmalidendi/>
- Mansourzadeh, M. J., Shahmoradi, B., Dehdarirad, H., & Janavi, E. (2019). A note on using revealed comparative advantages in scientometrics studies. *Scientometrics*, 121(1), 595-599.
- McMahon, Gary (2010). The World Bank’s Evolutionary Approach to Mining Sector Reform. *Extractive Industries for Development Series #19* October. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/550381468330990173/pdf/605130NWP0Mini10BOX358322B01PUBLIC1.pdf>
- Ministry of Energy and Natural Resources & Union of Chambers and Commodity Exchanges of Turkey, (2020). Türkiye Madencilik Sektörü Gelişim Raporu-2020. Retrieved from <https://enerji.gov.tr/Media/Dizin/TKDB/tr/Belgeler/TMSGR2020.pdf>
- Mudd, G. M. (2017). Assessing and improving nations’ sustainability and mining industry competitiveness: A global perspective. *Resources Policy*, 53, 158-166.
- Müftüoğlu, G. İ., & Kayacan, B. (2019). An analysis of foreign trade competitiveness of the forest-based sector in Turkey. *Turkish Journal of Forestry*, 20(1), 41-49.
- O’Connor, A. (2015). Competitive advantage in the global mining industry: Sustainable mining in Australia. *Resources Policy*, 45, 1-11.
- O’Neill, J. (2001). Building better global economic BRICs (Global Economics Paper No: 66, pp. 1-16). New York: Goldman Sachs.
- Özdemir, S. (2014). Mineral exploration in Turkey: Overcoming geological, technical, economic, and political challenges. *Journal of Geochemical Exploration*, 145, 238-250.
- Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, M. E. (2011). *Competitive advantage of nations: creating and sustaining superior performance*. Simon and Schuster.

- Republic of Turkey Ministry of Energy and Natural Resources, (2019). Mining and Minerals in Turkey. Retrieved from https://enerji.gov.tr/Files/Documents/Maden_ve_Mineraler_EN.pdf
- Republic of Turkey Ministry of Energy and Natural Resources, (2020). Mining and Minerals in Turkey. Retrieved from <https://enerji.gov.tr/Media/Dizin/TKDB/tr/Belgeler/TMSG2020.pdf>
- Republic of Turkey Ministry of Energy and Natural Resources, (2021). Annual Report 2020. Retrieved from <https://www.enerji.gov.tr/tr-TR/Sayfalar/Genel/BultenDetay.aspx?rid=6>
- Republic of Turkey Ministry of Trade (2021). Sectorial Export Figures. Retrieved from <https://www.trade.gov.tr/sectorial-export-figures>
- Rumelt, R. P. (2003). What in the world is competitive advantage. Policy working paper, 105(3), 1-5.
- Sahoo, P. K., & Rout, H. S. (2019). Mineral Economy: An International Comparison. FOCUS: Journal of International Business, 6(2), 23-42.
- Shahbaz, M., & Leitao, N. C. (2011). Intra-industry trade: The Pakistan experience. International Journal of Applied Economics, 7(1), 18-27.
- Şahiner, M., Gençbay, B., & Dinlen, İ. (2021). Madencilik Sektörüne Ait Temel Ekonomik Göstergeler 2020. Ankara: MTA Genel Müdürlüğü Fizibilite Etütleri Daire Başkanlığı
- Turkish Statistical Institute, (2021). Number of Persons Employed in the Mining and Quarrying Sector by Years. Retrieved from <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=en>
- United Nations Development Programme & United Nations, (2018). Managing mining for sustainable development: A sourcebook. Bangkok: UNDP
- United States Geological Survey, (2021). US Geological Survey, Boron Statistics and Information. Retrieved from <https://www.usgs.gov/centers/nmic/boron-statistics-and-information>
- Vollrath, T. L. (1991). A theoretical evaluation of alternative trade intensity measures of revealed comparative advantage. Weltwirtschaftliches Archiv, 127(2), 265-280.
- Wang, P. Z., Zhao, Y. X., & Chu, L. X. (2018, May). Analysis of Competition and Complementarity in the BRICS Export Products. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD 2018)
- Witt, M. A., & Jackson, G. (2016). Varieties of capitalism and institutional comparative advantage: A test and reinterpretation. Journal of International Business Studies, 47(7), 778-806.
- Yılmaz, O., & Şenol, S. (2019). The role of the mining sector in Turkey's economic development: An input-output analysis. Resources Policy, 62, 338-348.

Conflict of Interest: No conflict of interest was reported by the authors.

Financial Support: The author(s) has not received any financial support for this study.

Ethics Committee Approval: No approval is required for this study.

Contribution Rate: In the study, M.E.'s contribution rate is 30%, Ş.Ö.'s contribution rate is 25%, O.D.'s contribution rate is 25% and H.A.'s contribution rate is 20%.