

TSA

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

28

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS /AUGUST 2024

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*



MLA



TSA

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2024

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü

Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

Redaksiyon

Arş. Gör. Sevgican AKÇA

Baskı ve Cilt

Sertifika No:40267

ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabbor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Goce Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinođlu ŐAMİLOV	Bakü Folklor İstitü
Prof. Dr. Esmal ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lola AMİNOVA	Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Gülay GÜNAY

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT

Prof. Dr. Nurcan ŞEN

Prof. Dr. Sefa YÜCE

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR

Doç. Dr. Abdullah BERAM

Doç. Dr. Abdullah TÜRKER

Doç. Dr. Abdüllatif KABAN

Doç. Dr. Ahmet USLU

Doç. Dr. Alper ALP

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER

Doç. Dr. Fahri ATASOY

Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK

Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK

Doç. Dr. Hasan EŞİCİ

Doç. Dr. Hüseyin GÖÇMENLER

Doç. Dr. Işıl Işıktaş SAVA

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY

Doç. Dr. Kenan BULUT

Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR

Doç. Dr. Osman KOMUT

Doç. Dr. Özgür ALTINDAĞ

Doç. Dr. Sedat KARAGÜL

Doç. Dr. Sertan TALAS

Doç. Dr. Sevim ŐERMET

Doç. Dr. Őeyda YILDIRIM

Doç. Dr. Ümit İzgi ONBAŐILI

Doç. Dr. Yener TOP

Dr. Öğr. Üyesi Ayőe Nur ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Bedri AYDOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YÜCEER

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR

Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŐ

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖNDER

Dr. Öğr. Üyesi Őükrü KİTİŐ

Öğr. Gör. Ayőe Ezgi İLHAN

İÇİNDEKİLER

Kovid-19 Geçiren Evli Yetişkinlerin Bağlanma Yaralanmaları, Başa Çıkma Stilleri ve İlişki Doyumları Sare TERZİ İLHAN	355
Covid-19'un Çalışma Sermayesi Yönetim Etkinliğine Etkisi: Bist Orman Ürünleri, Mobilya, Kâğıt ve Basım İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma Nadir ERSEN, Kadri Cemil AKYÜZ, İlker AKYÜZ.....	376
Müzeci Kimliği İle Elif Naci Ve Türk Yurdu'ndaki (1955-1957) Müze Yazıları Yeliz OKAY	389
Nazlı Eray Romancılığı ve Büyülü Gerçekçilik Esra POLAT ŞABAŞ	401
İkinci Meşrutiyet Sonrası Türk Kadınının Sosyal ve Kültürel Hayatı Sefa YÜCE	413
Bir Rus'un Gözünden Dağistan Bölgesinde Yaşayan Tatarlarının Dini Yaşayışları: Bestujev- Marlinskiy'in 'Molla Nur' Örneği Tuğba GÜNÖR	420
İslami Öğretide Çevresel Sürdürülebilirlik: Kavramsal Bir Analiz Mehmet Akif Seyitoğulları	432
Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Tek Ebeveynli Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Pelin PEKMEZCİ, Hülya ÖZTOP	442
Türkçe Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Hatice VARGELEN AKCİN	455
Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi Erkan AKALIN, Sedat Burak ÇÖRTEN	463
Türkçe Derslerinde Kullanılan Yardımcı Kaynak Kitap ve Materyallerin İncelenmesi Atilla DİLEKÇİ	483
Sanal Toplulukların ve Etwinning Faaliyetinin Eğitim Sistemine Etkisi ve Sınıflarda Uygulanması Mehmet Fatih DÖĞER	495
Sağlıkta Lisans Tamamlama Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Lisans Bölümlerindeki Deneyimleri Ezgi ARSLAN ÖZDEMİR, Hatice ŞAHİNDOKUYUCU, Emine ELLİKİ, Fatma Rabia UCA	515
Dijital Yerlilerde Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri: Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Yordayıcı Rolü Hakan TEKEDERE, Hanife GÖKER	532
Suriye Kökenli Öğretmen Adayı Olmak: Zorluklar ve Fırsatlar Zeynel AMAÇ, Yakup ALAN, Behçet ORAL	543

Endüstriyel Tasarım Eğitiminde Temel Tasarım Dersi Örneği ve Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi
Deniz EKMEKÇİOĞLU 562

Eleştirel Yönetim Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Alanına Yansımalarına İlişkin Bir Çözümleme
Burak TUTKUN, Ayhan URAL, Murat Gürkan GÜLCAN..... 575

CONTENTS

Attachment Injuries, Coping Styles, and Relationship Satisfaction of Married Adults With Covid-19 Sare TERZİ İLHAN.....	355
The Effect of Covid-19 on Working Capital Management Efficiency: A Research on Bist Forest Products, Furniture, Paper and Printing Companies Nadir ERSEN, Kadri Cemil AKYÜZ, İlker AKYÜZ.....	376
Museum Writings on Elif Naci and Türk Yurdu (1955-1957) Yeliz OKAY.....	389
Magical Realism in Nazlı Eray Novels Esra POLAT ŞABAŞ.....	401
Turkish Women After The Second Constitutional Constitution Social and Cultural Life Sefa YÜCE.....	413
The Religious Life of Tatars in Dagestan From A Russian Perspective: Bestujev-Marlinskiy's "Molla Nur" Tuğba GÜNÖR	420
Environmental Sustainability in Islamic Teaching: A Conceptual Analysis Mehmet Akif SEYİTOĞULLARI.....	432
Determination of The Educational Needs of Single-Parent Families With Adolescent Children Pelin PEKMEZCİ, Hülya ÖZTOP.....	442
Investigation of Turkish Teachers' Intercultural Sensitivity in Terms of Various Variables Hatice Vargelen Akcin	455
An Analysis of Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language in Terms of Vocabulary Teaching Strategies Erkan Akalın, Sedat Burak Çörten.....	463
Examination of Supplementary Source Books and Materials Used in Turkish Language Atilla Dilekçi.....	483
The Impact of Virtual Communities and Etwinning Action on The Education System and Their Implementation in Classrooms Mehmet Fatih Döğer.....	495
Experiences of Undergraduate Health Completion Students in Social Work Undergraduate Departments Ezgi ARSLAN ÖZDEMİR, Hatice ŞAHİNDOKUYUCU, Emine ELLİKİ, Fatma Rabia UCA.....	515
Online Information Searching Strategies of Digital Natives: The Predictive Role of Digital Literacy Level Hakan TEKEDERE, Hanife GÖKER	532

Being a Teacher Candidate From Syrian Background: A Qualitative Research on Challenges Zeynel AMAÇ, Yakup ALAN, Behçet ORAL.....	543
An Example of Basic Design Course in Industrial Design Education and Evaluation of Learning Outcomes Deniz EKMEKÇİOĞLU.....	562
An Analysis on The Effect of Critical Management Studies on Educational Administration Burak TUTKUN, Ayhan URAL, Murat Gürkan GÜLCAN.....	575

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi sekizinci yılının ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir.

Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; Sare Terzi İlhan'ın "Kovid-19 Geçiren Evli Yetişkinlerin Bağlanma Yaralanmaları, Başa Çıkma Stilleri ve İlişki Doyumları"; Nadir Ersen, Kadri Cemil Akyüz ve İlker Akyüz'ün "Covid-19'un Çalışma Sermayesi Yönetim Etkinliğine Etkisi: Bist Orman Ürünleri, Mobilya, Kâğıt Ve Basım İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma", Yeliz Okay'ın "Müzeci Kimliği İle Elif Naci ve Türk Yurdu'ndaki (1955-1957) Müze Yazıları", Esra Polat Şabaş'ın "Nazlı Eray Romancılığı ve Büyülü Gerçekçilik", Sefa Yüce'nin "İkinci Meşrutiyet Sonrası Türk Kadınının Sosyal ve Kültürel Hayatı", Tuğba Günör'ün "Bir Rus'un Gözünden Dağıstan Tatarlarının Dini Yaşayışları: Bestujev- Marlinskiy'in 'Molla Nur' Örneği", Mehmet Akif Seyitoğulları'nın "İslami Öğretide Çevresel Sürdürülebilirlik: Kavramsal Bir Analiz", Pelin Pekmezci ve Hülya Öztop'un "Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Tek Ebeveynli Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi", Hatice Vargelen Akcin'in "Türkçe Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Erkan Akalın, Sedat Burak Çörten'in "Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi", Atilla Dilekçi'nin "Türkçe Derslerinde Kullanılan Yardımcı Kaynak Kitap ve Materyallerin İncelenmesi", Mehmet Fatih Döğeri'n "Sanal Toplulukların ve Etwinning Faaliyetinin Eğitim Sistemine Etkisi ve Sınıflarda Uygulanması", Ezgi Arslan Özdemir, Hatice Şahindokuyucu, Emine Elliki ve Fatma Rabia Uca'nın "Sağlıkta Lisans Tamamlama Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Lisans Bölümlerindeki Deneyimleri", Hakan Tekedere ve Hanife Göker'in "Dijital Yerlilerde Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri: Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Yordayıcı Rolü", Zeynel Amaç, Yakup Alan ve Behçet Oral'ın "Suriye Kökenli Öğretmen Adayı Olmak: Zorluklar ve Fırsatlar", Deniz Ekmekçioğlu'nun "Endüstriyel Tasarım Eğitiminde Temel Tasarım Dersi Örneği ve Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi" ile Burak Tutkun, Ayhan Ural, Murat Gürkan Gülcan'ın "Eleştirel Yönetim Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Alanına Yansımalarına İlişkin Bir Çözümleme" başlıklı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

Kovid-19 Geçiren Evli Yetişkinlerin Bağlanma Yaralanmaları, Başa Çıkma Stilleri ve İlişki Doyumları¹

Attachment Injuries, Coping Styles, and Relationship Satisfaction of Married Adults with Covid-19

Sare TERZİ İLHAN*

Makale Bilgisi

Geliş:9.10.2023

Kabul:24.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1373646

Anahtar Sözcükler:

Bağlanma yaralanması

Başta çıkma stilleri

İlişki doyumu

Kovid-19

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma grubu Kovid-19 geçirmiş 228'i kadın (%68,50) ve 105'i erkek (%21,50) toplam 333 evli yetişkin bireyden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" "İlişki Doyum Ölçeği", "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği", "Evlilikte Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 21.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri analizinde betimsel istatistikler ile parametrik olmayan nicel analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi, Spearman-Rho Koresiyon Analizi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre, Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Problem odaklı başa çıkma puanları arttıkça bağlanma yaralanmaları azalmakta, duygu odaklı başa çıkma puanları arttıkça bağlanma yaralanmaları da artmaktadır. Problem odaklı başa çıkma puanları arttıkça ilişki doyumları artmakta duygu odaklı başa çıkma stilleri arttıkça ilişki doyumları da azalmaktadır. Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları ile ilişki doyumları arasında da negatif yönde ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bulguları ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmış ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Article Information

Submission: 9.10.2023

Acceptance: 24.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1373646

Key Words:

Attachment injury

Coping styles

Relationship satisfaction

Covid-19

ABSTRACT

This study aims to examine the relationships between attachment injuries, coping styles, and relationship satisfaction among married adults who have had COVID-19. A purposive sampling method was used to create the research group, which consists of 333 married adults, including 228 women (68.50%) and 105 men (21.50%) who have had COVID-19. The "Personal Information Form," "Relationship Satisfaction Scale," "Stress Coping Styles Scale," and "Marital Attachment Injuries Scale" were used to collect research data. The data were analyzed using the SPSS 21.00 software. Descriptive statistics and non-parametric quantitative analysis methods, such as the Kruskal-Wallis H test, Spearman-Rho Correlation Analysis, and Mann-Whitney U test, were employed in the data analysis. The results revealed significant relationships between coping styles, attachment injuries, and relationship satisfaction among married adults who had COVID-19. Specifically, as problem-focused coping styles increase, attachment injuries decrease, and as emotion-focused coping styles increase, attachment injuries also increase. Additionally, problem-focused coping styles were associated with higher relationship satisfaction, while emotion-focused coping styles were associated with lower relationship. A negative relationship was also found between attachment injuries and relationship satisfaction. The findings of this study were discussed in relation to the relevant literature, and suggestions were made for future research.

Atf İçin

Terzi-İlhan, S. (202X). Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 355-378. doi: 10.20296/tsadergisi.1373646

¹Bu çalışma 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, sare.terzi@amasya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-8909>

GİRİŞ

İnsan doğuştan yakın ilişki kurma eğilimiyle dünyaya gelen bir varlıktır. Aile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri gibi farklı biçimlerde deneyimlenebilen yakın ilişkilerin, yetişkinlik döneminde kurulan bir türü evliliktir. Evlilik, yetişkinlikte yakın romantik ilişkilerin yasal bir zemine dayandırıldığı bir yakın ilişki biçimidir (Doğan, 2007: s. 208). Yetişkin bir bireyin yaşamındaki en önemli ilişkilerden biri olan evlilik ilişkisinin bireyi nasıl etkilediği, evlilik ilişkisinin niteliğiyle ilgilidir. Literatürde evlilik ilişkisinin niteliğini araştırmayı amaçlayan çalışmalara konu olan evlilik uyumu, evlilik doyumu, çift uyumu gibi farklı kavramlar bulunmaktadır. Evlilik ile kurulan yakın ilişkinin niteliğiyle ilgili kavramlardan biri de ilişki doyumdur.

İlişki doyumu kavramı ile ilgili literatürde birden çok tanım bulunmaktadır. Hendrick (1988) tarafından ilişki doyumu, bireyin mevcut ilişkisine ilişkin öznel değerlendirmeleri olarak tanımlanırken, Sabatelli (1988) tarafından bireyin yaşamakta olduğu ilişkiden beklentileri ile partnerinin beklentilerini karşılayabilme düzeyi olarak tanımlanmıştır. Rusbult (1983) ilişki doyumunu bireyin beklentileri temelinde ödül ve bedellerin değerlendirilmesiyle açıklarken, Keizer (2014) bireyin ilişkisine dair öznel değerlendirmeleri şeklinde ifade etmiştir. Yapılan tanımlarda görüldüğü gibi, ilişki doyumu bireyin ilişkisine dair değerlendirmeleriyle ilgilidir. Bireylerin ilişkilerine dair yaptıkları bu değerlendirmelerin olumlu veya olumsuz olması, ilişki doyumlarının düşük ya da yüksek olmasını belirlemektedir (Hendrick ve Hendrick, 1989). İlişki doyumunun yüksek olması aynı zamanda yaşanan ilişkinin sağlıklı olduğuna işaret etmektedir (Hendrick, vd., 1988). Sağlıklı ve ilişki doyumunun yüksek olduğu bir evlilik ilişkisi bireyin yaşamına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Örneğin, Rosand vd.'ye (2012) göre, evli bireyler için ilişki doyumu, duygusal strese karşı koruyucu bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda ilişki doyumunun bireylerin iyi oluşlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Celen Demirtaş ve Tezer, 2012). Benzer şekilde evlilik doyumu ile iyi oluş da anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur (O'Rourke, 2005; Scorsolini-Comin ve Dos Santos, 2012). Dolayısıyla bireylerin yaşamına olumlu katkıları bulunan ilişki doyumu kavramının ve ilişki doyumu ile ilişkili değişkenlerin araştırılması, ilişki doyumunu nelerin belirlediğini ortaya koyabilmek açısından önemli görülmektedir. Literatürde ilişki doyumu ile ilişkili olduğu ortaya konulmuş çok sayıda değişken bulunmaktadır. Duygusal zeka (Smith vd., 2008; Malouff, Schutte ve Thorsteinsson, 2014; Akdur ve Aslan, 2017), akılcı olmayan inançlar (Sarı ve Korkut Owen, 2014), çatışma stilleri (Cramer, 2000), kıskançlık (Elphinston ve Noller, 2011), aşk biçimleri (Türk ve Demirli Yıldız, 2017), yaşam doyumu (Dikmen, 1995; Kaplan ve Erdem, 2022); kendini aldatma (Yıldız, Ekşi ve Yukay Yüksel, 2021) ilişki doyumu ile ilişkisi ortaya konulan değişkenlerden bazılarıdır. İlişki doyumu ile ilişkili olan değişkenlerden biri de stresle başa çıkma stilleridir (Bowman, 1990).

Stres, bireylerin iyi oluşlarını tehdit eden ve sahip oldukları kaynakları aşan birey ve çevre etkileşimi sonucu ortaya çıkan deneyimlerdir (Lazarus, 2001). Stresle başa çıkma ise, stresli yaşam olaylarının üstesinden gelebilmek amacıyla bireylerin ortaya koydukları çabalar şeklinde tanımlanmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1985). Stresle başa çıkma ile ilgili kuramsal çerçeve içinde önemli bir yeri olan Bilişsel Etkileşimsel Süreç Yaklaşımına göre stresle başa çıkmaya yönelik çabalar problem odaklı başa çıkma ve duygu odaklı başa çıkma olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre strese yol açan durumlar karşısında birey bu durumu değiştirmeye yönelik bir şeyler yapabileceğine dair bilişsel değerlendirme yapıyorsa durumu değiştirmeye yönelik problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanma eğiliminde oluyor. Birey strese yol açan durumlar karşısında duruma yönelik herhangi bir şey yapamayacağına dair bilişsel değerlendirme yapıyorsa duruma ilişkin duygularını değiştirmeye yönelik duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanma eğiliminde oluyor (Lazarus, 1993). Dolayısıyla Bilişsel Etkileşimsel Süreç Yaklaşımına göre bireyler stresle başa çıkma sürecinde temelde problem odaklı başa çıkma stili ve duygu odaklı başa çıkma stili olmak üzere iki tür başa çıkma stilini kullanmaktadır. Yapılan çalışmalar bireylerin başa çıkma stilleri ile iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Diong ve Bishop, 1999; Chen, 2016; Malkoç ve Yalçın, 2015). Örneğin Özdemir (2019) stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ilişki, duygu odaklı başa çıkma ile öznel iyi oluş arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çelenk ve

Peker (2020) de psikolojik iyi oluş ile problem odaklı başa çıkma stilleri arasında pozitif yönde ve duygu odaklı başa çıkma stilleri arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde başa çıkma stilleri ile psikolojik belirtiler arasında anlamlı ilişki olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Petrosky ve Birkimer, 1991; Tansel, vd., 2012).

İlişki doyumu ile ilişkili değişkenlerden bir başkası bağlanma yaralanmasıdır (Millikin, 2000; Terzi İlhan ve Işık, 2022). Bağlanma yaralanması, romantik ilişki yaşayan eşlerden birinin, kritik ihtiyaç anlarında eşinin bağlanma ihtiyaçlarını karşılayacağına ilişkin güvenini kırarak bir şey yapması şeklinde tanımlanmaktadır (Johnson, 1996; Herman, 1992). Bağlanma yaralanması romantik ilişkilerde güvenli bağlanmaya travmatik bir şekilde zarar veren bir deneyimdir. Bireyler kritik ihtiyaç anı olarak nitelendirilen zamanlarda diğer zamanlara göre görece daha kırılgan olmaktadır ve yetişkin bireyler kritik ihtiyaç anlarında bağlanma figürlerinin (romantik ilişki partneri) ulaşılabilir ve cevap verebilir olmasını beklemektedirler. Bu beklentileri bağlanma figürü (eş) tarafından karşılanmadığında ve bu durum birey için travmatik bir etkiye yol açtığında bağlanma yaralanması deneyimlenir (Johnson, 1996; Millikin, 2000). Bireylerin görece kırılgan olduğu ve dolayısıyla bağlanma yaralanması deneyimleme olasılığının daha yüksek olduğu kritik ihtiyaç anları geçiş, kayıp, tehlike ya da belirsizlik zamanlarıdır (Johnson, vd., 2001). 2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü, Kovid-19'u küresel salgın ilan etmiştir. Türkiye'de ise ilk Kovid-19 vakası Mart 2020'de görülmüş, ardından kısa sürede vaka sayılarında artış olmuştur (<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>). Kovid-19 küresel salgını dünya genelinde yeni ve bilinmeyen bir virüs etkisiyle ortaya çıkmıştır. Salgının ilk aylarında gerek hastalık süreci ve etkileri gerekse de tedavi süreciyle ilgili çok sayıda belirsizlik söz konusu olmuştur. Bu dönemde salgının ağır ve ölümcül etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca virüs bulaşıcılığının yüksek olması nedeniyle izolasyon, karantina, sosyal kısıtlamalar, sokağa çıkma yasakları gibi bireylerin günlük yaşam rutinlerini etkileyen çeşitli önlemler alınmıştır. Kovid-19 küresel salgını ortaya çıktığı zamanlarda yeni bir virüsün olması ve bu nedenle birey üzerindeki kısa ve uzun süreli etkileri, bulaşma hızı, tedavi ve aşılama süreçleri gibi konulardaki bilgi eksikliklerinden dolayı belirsizlik; salgının başında ölümcül etkilerinin olması ve yaşamı doğrudan tehdit etmesi nedeniyle tehlike kaynağı olarak olmuştur. Belirsizlik ve yaşamı tehdit eden bir tehlike olması özellikleri, bu hastalığın deneyimlenmesinin bireyler için kritik ihtiyaç anı olarak nitelendirilebileceğini ve bağlanma yaralanmalarına yol açabileceğini düşündürmektedir. Kritik ihtiyaç anları bağlanma yaralanması deneyimlenen zamanlar olarak tanımladığı için Kovid-19 geçirmiş bireylerin bağlanma yaralanmalarının incelenmesi bu çalışmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır. Kovid-19 salgın süreci ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Kovid-19 salgın sürecinin bireyler üzerine etkilerinin (Dawson ve Golijani-Moghaddam, 2020; Halder, Mahato ve Manot, 2020; Zeybek, Bozkurt ve Aşkın, 2020) yanı sıra bireylerin evlilik ilişkileri üzerine etkilerini (Osor, Ileri ve Esho, 2021; Guetto, Vignoli ve Bazzani, 2021; Kaya ve Akın, 2021) araştıran çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda Kovid-19 sürecinin bireylerin evlilik ilişkilerine etkileri araştırılmaktadır. Örneğin Kaya ve Akın (2021) Kovid-19 sürecinde sosyal izolasyonun evlilik ve aile yaşamına etkisini fenomenolojik bir çalışma ile incelemişlerdir. Yılmaz ve Kağan (2022) Kovid-19 döneminde evli bireylerin evlilik uyumları, çatışma çözme becerileri ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Osor, Ileri ve Esho (2021) ise Kovid-19'un evli çiftlerin cinsel doyumuna etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma ile de Kovid-19 tanısı almış bireylerin evlilik ilişkileri ile ilgili değişkenlerden bağlanma yaralanması ve ilişki doyumlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Lazarus ve Folkman'a (1984) göre, bir yaşantının stres kaynağı olmasında yaşantının denetlenebilirliği, yeniliği, belirsizliği, kişinin kaynaklarını ne kadar zorladığı belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda Kovid-19 küresel salgın sürecinin belirsizlikler içermesi, dünya genelinde yeni bir salgın olması, ölümcül etkileri olması, bulaşıcılığının yüksek olması gibi özellikleri, bu salgını bireyler için bir stres kaynağı haline getirmiştir. Yapılan çalışmalar bireylerin stres kaynaklarını nasıl değerlendirdikleri ve dolayısıyla nasıl etkilendiklerini başa çıkma stillerinin belirlediğini göstermektedir (Murriss, vd., 2001). Bağlanma yaralanması literatürü incelendiğinde bağlanma yaralanması deneyimleyen bireylerin deneyimlerine benzer deneyimlerin romantik ilişkilerde sıklıkla yaşanmasına rağmen, her ilişkide bağlanma yaralanması deneyimlenmediği görülmektedir. Romantik ilişki yaşayan iki çift genel olarak benzer deneyimler yaşamalarına rağmen, çiftlerden biri bağlanma yaralanması

deneyimlemezken diğerinin deneyimleyebileceği belirtilmektedir (Johnson, 1996; Millikin, 2000). Dolayısıyla bireylerin bağlanma yaralanması deneyimlemesinde kritik ihtiyaç anlarındaki yaşantısını nasıl değerlendirildiğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca hem bağlanma yaralanması hem de başa çıkma stillerinin ilişki doyumu ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Gerek ulusal literatürde gerekse de uluslararası literatürde bağlanma yaralanması, ilişki doyumu ve stresle başa çıkma stillerinin ilişkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Kovid-19 küresel salgınının romantik ilişkiler ve evlilik ilişkilerine yansımalarını inceleyen çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Purba vd. 2021; Pieh vd. 2000; Yılmaz ve Kağan, 2022), bağlanma yaralanmalarına yol açıp açmadığını inceleyen bir çalışma da literatürde bulunmamaktadır. Bu doğrultuda hem bağlanma yaralanması literatürü bağlamında kritik ihtiyacı anı olarak nitelendirilebilecek hem de bir stres kaynağı olarak nitelendirilebilecek Kovid-19 küresel salgının, bireylerin evlilik ilişkilerini nasıl etkilediğinin incelenmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca bağlanma yaralanması, literatürde görece yeni bir kavram olarak nitelendirilebilir. Kavram ile ilgili klinik uygulamalara dayalı çalışmalar ve nitel çalışmalar daha yaygın olmakla birlikte nicel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Uğur ve Uz Baş (2022), Güner (2022), Mamatoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada bağlanma yaralanmalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunurken, Çakan (2023, Erdoğan (2023) tarafından yapılan çalışmada ise kadınların bağlanma yaralanmaları düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınırlı ampirik çalışmanın var olduğu henüz yeni bir kavram olarak bağlanma yaralanmasına ilişkin literatürde var olan çelişkili bulgular da göz önünde bulundurularak fikir edinmek adına bu çalışma kapsamında cinsiyete ve yaşanan kritik olayın evlilik ilişkisi üzerindeki algılanan etkisine göre bağlanma yaralanması düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bağlanma yaralanması literatüründe aynı kritik olayı deneyimlemiş olsalar bile her ilişkide bağlanma yaralanmasının yaşanmadığı belirtilmektedir. Bu çerçevede hem olayın şiddetinin (hastalığın şiddetinin) hem de yaşanan olumsuz olayın nasıl değerlendirildiğinin ve algılandığının bağlanma yaralanması deneyimi ve ilişki doyumuna nasıl yansıdığına ortaya konulması da gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumları arasındaki ilişkileri incelenmek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin;

1. Başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama deseninde tasarlanmıştır. Tarama desenleri, halihazırdaki bir durumu mevcut haliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2009). Bu çalışma ile de Kovid-19 tanısı almış bireylerin stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları arasındaki ilişkinin mevcut haliyle incelenmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma tarama deseni olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu evliyken Kovid-19 tanısı almış 333 evli yetişkinden oluşmaktadır. Araştırma grubunun oluşturulmasında, evliliği süresince resmi olarak Kovid-19 tanısı almış olan, evliliği devam eden bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacına dayalı olarak belirli bazı sınırlayıcı nitelikleri taşıyan bireylere ulaşıldığı için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Frankel vd.,2012).

Tablo 1’de araştırma grubu ile ilgili demografik özellikler verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma grubuna ile ilişkili demografik özellikler

Değişken		N	%	Min.	Mak.	X	s.s.
Cinsiyet	Kadın	228	68.50				
	Erkek	105	31.50				
	Toplam	333	100				
Yaş		333		22	65	38.61	7.92
Eğitim	İlkokul	1	0.30				
	Ortaokul	2	0.60				
	Lise/Önlisans	28	8.40				
	Üniversite	215	64.60				
	Lisansüstü	87	26.10				
	Toplam	333	100				
	Evlilik Süresi		333		1	42	12.73
Evlilik Biçimi	Görücü	56	16.80				
	Flört	270	81.10				
	Diğer	7	2.10				
	Toplam	333	100				
KovidEtki	Olumsuz	38	11.40				
	Nötr	251	75.40				
	Olumlu	44	13.20				
	Toplam	333	100				

Tablo 1'e göre araştırma grubunun %68,50'si kadın (n=228), % 31,50'si erkektir (n=105). Katılımcıların yaşları 22 - 65 arasında değişmektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında % 0,30'unun ilkokul (n=1), % 0,60'ının ortaokul (n=2), % 8,40'ının (n=28) lise/ön lisans, % 64,60'ının üniversite/lisans (n=215) ve % 26,10'unun lisansüstü (n=87) mezunudur. Katılımcıların evlilik süreleri 1 - 42 arasında değişirken, % 16,80'i (n=56) evlilik biçimlerini görücü usulü, % 81,10'u (n=270) flört ve % 2,10'u (n=7) diğer olarak belirtmiştir. Katılımcıların; %11,40'ı (n=38) Kovid-19 sürecinin evlilik ilişkilerini olumsuz etkilediğini, % 13,20'si (n=44) olumlu etkilediğini ve %75,40'ı (n=251) ise etkilemediğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu, meslek, yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet, çocuk sayısı, evlilik biçimi, evlilik süresi, ve Kovid-19'un evlilik ilişkisi üzerine etkisine ilişkin bilgileri edinmek amacıyla bu araştırma için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği; yetişkin bireylerin başa çıkma stillerini ölçmeye yöneliktir. Folkman ve Lazarus (1980) geliştirmiş, Hisli Şahin ve Durak (1995) Türkçeye uyarlamıştır. "Kendine güvenli", "iyimser", "sosyal destek arama", "çaresiz/kendini suçlayıcı" ve "boyut eğici" olarak adlandırılan beş boyut ve 4'lü Likert tipi dereceleme ölçeği ile puanlanan 30 maddeden

oluşmaktadır. Ölçekte yer alan boyutların her birinden ayrı ayrı toplam puan elde edilmektedir. Açıklanan varyanslar kendine güvenli yaklaşım için % 16,2; çaresiz/kendini suçlayıcı yaklaşım için % 8,2; boyun eğici yaklaşım için % 4,3; iyimser yaklaşım için % 3,1 ve sosyal destek arama için % 2,5 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise .80 ile .47 arasındadır. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .62 ile .85 arasındadır.

Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği geliştirme çalışmaları Terzi İlhan ve Işık (2021) tarafından yapılmıştır. İki boyutlu (travma, güvensiz bağlanma) olan ölçek, 17 maddedir. Puanlamada 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmaktadır. Evli bireylerin bağlanma yaralanması düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı güvensiz bağlanma için ,94, travma için ,88, toplam puanlar için ,94'tür. Bu çalışmada bağlanma yaralanmasına yol açabilecek evliliği olumsuz yönde etkileyen yaşam olayı, Kovid-19 geçirmiş olmaktır. Bu çalışma verilerine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları güvensiz bağlanma için .87, travma için .82 ve ölçeğin tamamı için .87'dir.

İlişki Doyum Ölçeği; Hendrick (1988) tarafından geliştirilmiştir ve Curun (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li Likert tipi dereceleme ölçeği ile puanlanan 7 maddedir ve tek boyutludur. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise ,86'dır. Bu çalışma verilerine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .67'dir.

Uygulama

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayının (27.04.2022 tarihli ve 68741 numaralı) alınmasının ardından çevrimiçi veri toplama formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacını ve katılım koşullarını içeren duyurular oluşturularak, sosyal medya hesapları üzerinden duyurular yapılmıştır. Araştırmanın katılım koşullarını sağlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu belirtilen katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı, veri gizliliği ve gönüllü katılım/bırakma koşulları hakkında bilgilendirmeler yapıldıktan sonra gönüllü katılımı onaylayan katılımcılarla çevrimiçi veri toplama formları paylaşılmıştır. Çalışma kapsamında çevrimiçi veri toplama sürecinde verilerin güvenliğini sağlamak amacıyla veri toplama sürecine ilişkin duyurular yapıldıktan sonra, çalışmaya katılmaya gönüllü olan bireyler ile araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama formunu doldurma sürecine ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra belirtilen koşullar dahilinde araştırmaya katılmaya gönüllü olduğuna dair sözlü ve yazılı onam alınmıştır. Yazılı ve sözlü onamın ardından çevrimiçi veri toplama formları katılımcılara kişisel iletişim araçları (e-posta, Whatsapp) aracılığıyla doğrudan ulaştırılmıştır. Ayrıca rastgele cevaplamaların ayırt edilebilmesi amacıyla dolgu maddeleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizleri SPSS 21.00 ile yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Kovid-19 geçirmiş evli bireylerin stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi, Kovid-19 geçirmiş evli bireylerin stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumlarının hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis H testi ve Kovid-19 geçirmiş evli bireylerin stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman Rho Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Öncelikle verilere ilişkin bilgi vermesi amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Betimsel analizlere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. *Betimsel analizler*

Değişken	N	Ranj	Min.	Mak.	\bar{x}	ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
----------	---	------	------	------	-----------	----	---------	-----------	----------

Problem Odaklı	333	39,00	9,00	48,00	32,40	7,68	58,96	-,19	-,30
Duygu Odaklı	333	39,00	0,00	39,00	16,20	7,00	48,93	,20	-,13
Güvensiz Bağlanma	333	25,00	10,00	35,00	12,59	4,68	21,88	2,49	5,96
Travma	333	25,00	7,00	32,00	12,35	5,15	25,56	1,09	0,66
EBYÖ	333	42,00	17,00	59,00	24,94	8,42	70,86	1,64	2,43
İDÖ	333	34,00	15,00	49,00	36,17	5,26	27,64	-0,76	0,68

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı yaklaşım puanlarının 9,00 – 48,00 arasında ($\bar{x}=32,40$, $ss=7,68$) arasında ve duygu odaklı yaklaşım puanlarının 0,00 – 39,00 arasında ($\bar{x}=16,20$, $ss=7,00$) arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların güvensiz bağlanma puanları 10,00 - 35,00 arasında ($\bar{x} = 12,59$, $ss = 4,68$), travma puanları 7,00 - 32,00 arasında ($\bar{x} = 12,35$, $ss = 5,15$) ve bağlanma yaralanmaları puanları 17,00 - 59,00 arasında ($\bar{x} = 24,94$, $ss = 8,42$) değişmektedir. Katılımcıların ilişki doyumu puanlarının 15,00 - 49,00 arasında ($\bar{x} = 36,17$, $ss = 5,26$) değiştiği görülmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin değerlendirme yapmak için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) çarpıklık ve basıklık katsayısı -1,50 - +1,50 aralığında, Geogre ve Mallery'e (2010) göre ise -2,00 - +2,00 aralığında ise dağılım normal dağılmaktadır. Tablo 2'ye göre bu çalışma için elde edilen verilerden güvenli bağlanma puanları (2,49; 5,96) ve bağlanma yaralanmaları toplam puanları (1,64; 2,42) normal dağılmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada parametrik olmayan nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Cinsiyete ilişkin Mann Whitney U testi bulguları

Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	Z	P
Problem Odaklı Y.	Kadın	228	152,83	34846,00	8740,00	-3,96	,000
	Erkek	105	197,76	20765,00			
Duygu Odaklı Y.	Kadın	228	173,55	39570,50	10475,50	-1,83	,067
	Erkek	105	152,77	16040,50			
Güvensiz Bağlanma	Kadın	228	169,89	38734,50	11311,50	-,87	,384
	Erkek	105	160,73	16876,50			
Travma	Kadın	228	179,83	41000,50	9045,50	-3,60	,000
	Erkek	105	139,15	14610,50			
EBYÖ	Kadın	228	178,04	40593,50	9452,50	-3,09	,002

	Erkek	105	143,02	15017,50			
İDÖ	Kadın	228	157,00	35796,40	9690,50	-2,80	,005
	Erkek	105	188,71	19814,50			

Tablo 3 incelendiğinde stresle başa çıkma stillerinden duygu odaklı yaklaşım puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken, problem odaklı yaklaşımlar cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($U=8740,00$, $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre, erkeklerin problem odaklı başa çıkma puanlarının kadınların problem odaklı başa çıkma puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların güvensiz bağlanma puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmazken, travma ($U=9045,50$, $p<0,05$) ve bağlanma yaralanmaları ($U=9452,50$, $p<0,05$) puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamalarına göre, kadınların travma puanları ve bağlanma yaralanmaları puanları erkeklerden yüksektir. Son olarak, katılımcıların ilişki doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($U=9690,50$, $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre, erkeklerin ilişki doyumları, kadınlardan yüksektir.

Stresle başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumlarının hastalığın evlilik ilişkisine etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Hastalığın evlilik ilişkisine etkisine göre Kruskal Wallis H testi bulguları

Bağımlı D.	Bağımsız D.	N	Sıra ort.	Sd	\bar{x}	P	
Problem Odaklı Y.	Nötr	251	170,32	2	1,34	,513	
	Olumlu	44	160,31				
	Olumsuz	38	152,84				
	Toplam	333					
Duygu Odaklı Y.	Nötr	251	161,86	2	3,18	,204	
	Olumlu	44	177,66				
	Olumsuz	38	188,63				
	Toplam	333					
Güvensiz Bağlanma	Nötr	251	156,51	2	35,512	,000	Olumsuz>Nötr, Olumsuz>Olumlu
	Olumlu	44	156,72				

	Olumsuz	38	248,18				
	Toplam	333					
Travma	Nötr	251	152,11	2	26,718	,000	Olumsuz>Nötr, Olumlu>Nötr
	Olumlu	44	198,33				
	Olumsuz	38	229,07				
	Toplam	333					
EBYÖ	Nötr	251	150,91	2	34,578	,000	Olumsuz>Nötr, Olumsuz>Olumlu, Olumlu>Nötr
	Olumlu	44	192,20				
	Olumsuz	38	244,09				
	Toplam	333					
İDÖ	Nötr	251	170,82	2	7,192	,027	Nötr>Olumsuz, Olumlu>Olumsuz
	Olumlu	44	178,58				
	Olumsuz	38	128,36				
	Toplam	333					

Tablo 4'e göre stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı yaklaşım ve duygu odaklı yaklaşım puanlarının hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki algılanan etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Güvensiz bağlanma puanları (\bar{x} (sd=2, n=333)=35,512, $p<0,05$), travma puanları (\bar{x} (sd=2, n=333)=26,718, $p<0,05$) ve bağlanma yaralanmaları puanları (\bar{x} (sd=2, n=333)=34,578, $p<0,05$) hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arası farkları belirlemek amacıyla yapılan ikişerli Mann Whitney U testi sonuçlarına göre hastalığın evlilik ilişkilerini etkilemediğini belirtenler ile olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin güvensiz bağlanma puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak hastalığın evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin güvensiz bağlanma puanları olumlu yönde etkilediğini belirtenlerden ($U=377,00$; $p<0,05$) ve etkilemediğini belirtenlerden ($U=2143,00$; $p<0,05$) daha yüksektir. Hastalığın evlilik ilişkilerini olumlu yönde ve olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin travma puanları farklılaşmamaktadır. Ancak hastalığın evlilik ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin ($U=3993,00$; $p<0,05$) ve olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin ($U=2561,00$; $p<0,01$) travma puanları hastalığın evlilik ilişkilerini etkilemediğini belirtenlerden daha yüksektir.

Evliliğin ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin ($U=2156,50$; $p<0,05$) ve olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin ($U=4096,00$; $p<0,05$) bağlanma yaralanmaları puanları etkilemediğini belirtenlerden daha yüksektir. Ayrıca hastalığın evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin bağlanma yaralanmaları puanları, olumlu yönde etkilediğini belirtenlerden daha yüksektir ($U=519,00$; $p<0,05$).

Son olarak, ilişki doyum puanları, hastalığın evlilik ilişkileri üzerindeki etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (\bar{x} ($sd=2$, $n=333$)= $7,192$, $p<0,05$). Gruplar arası farkları belirlemek amacıyla yapılan ikişerli Mann Whitney U testi sonuçlarına göre hastalığın evlilik ilişkilerini etkilemediğini belirtenler ile olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin ilişki doyum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak hastalığın evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin ilişki doyum puanları olumlu yönde etkilediğini belirtenlerden ($U=588,00$; $p<0,05$) ve etkilemediğini belirtenlerden ($U=3548,50$; $p<0,05$) daha düşüktür.

Bağlanma yaralanmaları, stresle başa çıkma stilleri ve ilişki doyumlarının ilişkili olup olmadığını incelemek için Sperman Rho Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. *Sperman Rho korelasyon katsayısı bulguları*

Değişken	Duygu Odaklı Y.	Problem Odaklı Y.	Güvensiz Bağlanma	Travma	EBYÖ	İDÖ
Duygu Odaklı Y.	1					
Problem Odaklı Y.	-,376**	1				
Güvensiz Bağlanma	,236**	-,198**	1			
Travma	,239**	-,174**	,343**	1		
EBYÖ	,268**	-,200**	,633**	,923	1	
İDÖ	-,310**	,311**	-,401**	-,207**	-,307**	1

Tablo 5'e göre stresle başa çıkma stillerinden duygu odaklı yaklaşım puanları ile güvensiz bağlanma ($r=0,235$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı, travma ($r=0,239$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve bağlanma yaralanması ($r=0,268$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Duygu odaklı yaklaşım puanları ile ilişki doyumunu arasında ise orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=-0,310$, $p<0,01$).

Stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı yaklaşım puanları ile güvensiz bağlanma ($r=-0,198$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde, travma ($r=-0,174$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde ve bağlanma yaralanması ($r=-0,200$, $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Problem odaklı yaklaşım puanları ile ilişki doyumunu arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0,311$, $p<0,01$).

Güvensiz bağlanma ($r=-0,401$, $p<0,01$) ve bağlanma yaralanmaları ($r=-0,307$, $p<0,01$) ile ilişki doyumunu arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, travma ile ilişki doyumunu ($r=-0,207$, $p<0,01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA

Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, ilk olarak başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre stresle başa çıkma stillerinden duygu odaklı yaklaşım puanları cinsiyete göre farklılaşmazken, problem odaklı yaklaşım puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Erkeklerin problem odaklı yaklaşım puanlarının kadınların puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde başa çıkma stillerini cinsiyete göre inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Mevcut çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların bulgularında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Literatürde kadınların daha çok duygu odaklı başa çıkma stillerini kullandığını ve erkeklerin daha çok problem odaklı başa çıkma stillerini kullandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Pearlin ve Schooler, 1978). Bu bulgunun tam zıttı şekilde bulguların yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Billing ve Moos, 1984). Ayrıca başa çıkma stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Hamilton ve Fagot, 1988). Bu çalışmadan elde edilen duygu odaklı başa çıkma puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu literatürde yer alan çalışmaların bazıları ile (Hamilton ve Fagot, 1988) ve erkeklerin problem odaklı başa çıkma puanlarının kadınların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu yönündeki bulgu ise bazı çalışma bulguları ile (Billing ve Moos, 1988) tutarlı bulunmuştur. Bu çerçevede bireylerin, özellikle kadınların zorlayıcı yaşam olaylarından daha az etkilenmelerini önleyebilmek için problem odaklı başa çıkma becerilerini geliştirilmesine odaklanılabilir.

Katılımcıların güvensiz bağlanma puanları cinsiyete göre farklılaşmazken, travma puanları ve bağlanma yaralanmaları puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre Kovid-19 geçirmiş kadınların travma ve bağlanma yaralanmaları puanları erkeklerden daha yüksektir. Uluslararası literatürde bağlanma yaralanmalarını cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ulusal literatürde bu araştırmanın bulgularını destekleyen (Fırat, 2011; Günay, 2022) ve desteklemeyen (Uğur ve Uz Baş, 2022; Güner, 2022) bulgular olduğu görülmüştür. Ptacek, vd.'ye (1992) göre, zorlayıcı yaşam olayları kadınlar tarafından daha fazla stresli olarak değerlendirilmektedir. Bağlanma yaralanması deneyimiyle ilgili literatürde, eşler arasında yaşanan zorlayıcı bir deneyimin her çift ilişkisinde bağlanma yaralanması olarak deneyimlenmediği belirtilmektedir. Bununla birlikte kadınların toplumsal cinsiyet rolü dağılımları ile ilişkili olarak, günlük yaşamda stres kaynaklarıyla daha fazla karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Kessler ve McLeod, 1984; Matud, 2004). Ayrıca travma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kadınların travma sonra stres bozukluğu düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kardaş ve Tanhan, 2018; Olf, 2017). Bu bağlamda, zorlayıcı bir deneyim olarak Kovid-19 hastalığının ardından, toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisiyle, kadınların travma ve bağlanma yaralanması puanlarının erkeklerden daha yüksek olmasının nedenlerinden birinin, kadınların zorlayıcı yaşam olaylarını erkeklere daha fazla stresli olarak değerlendirmesi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kadınların travmatik ya da zorlayıcı bir deneyim karşısında erkeklere göre daha kırılgan olduğu ve daha çok etkilendiği de söylenebilir.

Katılımcıların ilişki doyumu puanları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kovid-19 geçirmiş evli erkeklerin ilişki doyumu puanları, kadınların ilişki doyumu puanlarından daha yüksektir. Literatürde ilişki doyumunu cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular tutarlılık göstermemektedir. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı bir şekilde erkeklerin ilişki doyumlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu ifade eden çalışmalar (Falconier ve Epstein, 2010) bulunduğu gibi, kadınların ilişki doyumunun yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Kaura ve Lohman, 2007) da bulunmaktadır. Bununla birlikte ilişki doyumunun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Ackherman ve Field, 2011). Satıcı ve Deniz (2018) tarafından yapılan meta-analiz çalışması bulgularına göre de ilişki doyumu cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır Ancak bu çalışma bağlamında ise, araştırmanın amacı Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin evlilik ilişkisini incelemektir ve araştırma verileri Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerden elde edilmiştir. Kovid-19 küresel salgınına yakalanmış olmanın ve hastalık sürecinin evlilik ilişkisi üzerindeki etkisinin yetişkinlerin ilişki doyumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ptacek, vd.'ye (1992) göre kadınlar olumsuz yaşam olaylarını

erkeklerle göre daha fazla stresli olarak nitelendirmektedir. Bu doğrultuda Kovid-19 geçirmiş olmak kadınların ilişki doyumlarının azalmasına yol açmış olabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, daha sonra, başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumlarının hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların stresle başa çıkma stillerinden hem problem odaklı yaklaşım hem de duygu odaklı yaklaşım puanlarının hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin güvensiz bağlanma puanları, travma puanları ve bağlanma yaralanmaları puanları, hastalığın evlilik ilişkisi üzerine etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcılardan hastalığın evlilik ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin güvensiz bağlanma puanları, hem olumlu yönde etkilediğini ifade edenlerden hem de etkilemediğini ifade edenlerden daha yüksek bulunmuştur. Travma puanları ise hastalığın evlilik ilişkilerini etkilemediğini ifade eden bireylerin hem olumsuz hem de olumlu yönde etkilediğini belirtenlerden daha düşük bulunmuştur. Hastalığın evlilik ilişkilerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen bireylerin travma puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bağlanma yaralanmaları puanları ise hastalığın evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin hem olumlu etkilediğini ifade edenlerden hem de etkilemediğini ifade edenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca hastalığın evlilik ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin bağlanma yaralanması puanları etkilemediğini ifade edenlerden daha yüksek bulunmuştur. Literatürde benzer deneyimler yaşansa bile kritik ihtiyaç anı olarak nitelendirilen zorlayıcı yaşam olayının her ilişkide bağlanma yaralanmasına yol açmadığı belirtilmektedir (Johnson, 1996; Millikin, 2000). Ayrıca Terzi İlhan ve Işık'ın (2022) düşük yapmış evli kadınların bağlanma yaralanmaları ile ilişki doyumları arasındaki inceledikleri çalışmalarında da düşüğün evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirten katılımcıların bağlanma yaralanmaları düzeyleri daha yüksektir. Bu doğrultuda elde edilen bulgunun literatürle uyumlu bir şekilde, bağlanma yaralanmasının, bireyin değerlendirmesinden etkilendiği bulgusunu desteklediği söylenebilir. Bu doğrultuda zorlayıcı bir yaşam olayıyla karşı karşıya kalan bireylerin bu olay sonrasında travma ve bağlanma yaralanması gibi belirtileri gösterip göstermemeleri yaşanan bu olaya ilişkin değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin ilişki doyumu puanları hastalığın evlilik ilişkisi üzerindeki etkisine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hastalığın evlilik ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin ilişki doyumu puanları hem hastalığın evlilik ilişkilerini etkilemediğini hem de olumlu yönde etkilediğini belirtenlerden daha düşük bulunmuştur. Terzi İlhan ve Işık (2022) tarafından düşük yapmış evli kadınların bağlanma yaralanmaları ile ilişki doyumunu inceleyen çalışmada da düşüğün evlilik ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin ilişki doyumu puanları en düşük ve olumlu yönde etkilediğini ifade edenlerin ilişki doyumu puanları en düşük bulunmuştur. İlişki doyumuna ilişkin tanımlarda, ilişki doyumunun bireylerin ilişkilerine dair değerlendirmelerle ilgili olduğu belirtilmektedir (Hendrick, 1988; Keizer, 2014). Dolayısıyla yaşanan zorlayıcı deneyimlerin evlilik ilişkisine etkisine dair değerlendirmelerin ilişki doyumu ile ilişkisi literatürle uyumlu ve beklenen yödedir. Ancak bu bulguda dikkat çeken bir nokta bulunmaktadır. Bu çalışma zorlayıcı ve stres kaynağı olarak değerlendirilebilecek bir yaşam olayı olan Kovid-19 geçirmiş bireylere yönelik olarak yapılmıştır. Ancak zorlayıcı bu yaşam olayının evlilik ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade eden ve ilişki doyumu diğerlerinden yüksek olan katılımcılar bulunmaktadır. Zorlayıcı bir yaşam deneyimi neticesinde evlilik ilişkisinin güçlenmiş olması, bu katılımcılarla ilişkili olarak çift yılmazlığı ve eş desteği kavramlarını düşündürmektedir. Çift yılmazlığı, zorlayıcı bir deneyim karşısında çiftin birlikte toparlanma ve zorlayıcı deneyimin birlikte üstesinden gelebilme süreçlerini ifade etmektedir (Connolly, 2005; Venter ve Snyder, 2009). Eş desteği ise, eşlerin birbirlerine ihtiyaç duydukları zamanlarda gereken desteği sunması şeklinde tanımlanmaktadır (Dehle, vd., 2001). Kritik ihtiyaç anlarında eş tarafından ihtiyaç duyulan sunulmadığında bağlanma yaralanması deneyimi ortaya çıkarken, ihtiyaç duyulan eş desteğinin sunulmasının ilişki doyumunu artıran bir özellik olabileceği düşünülebilir.

Son olarak, bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların problem odaklı başa çıkma puanları ile güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kovid-19 geçirmiş evli bireylerin problem odaklı başa çıkma puanları arttıkça güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanması puanları da artmaktadır. Katılımcıların duygu odaklı başa çıkma puanları ile güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kovid-19 geçirmiş evli bireylerin duygu odaklı başa çıkma puanları arttıkça güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmalar puanlarının da arttığı görülmektedir. Literatürde duygu odaklı yaklaşımlar ile depresyon, kaygı gibi psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ve problem odaklı yaklaşımlar ile psikolojik belirtiler arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Hisli Şahin ve Durak, 1995; Bilge ve Bilge, 2020; Tansel, vd., 2012). Yine literatürde var olan çalışmalar problem odaklı başa çıkma stillerinin, duygu odaklı başa çıkma stillerinden daha etkili olduğunu ifade etmektedir (Folkman, 1984; Billings ve Moos, 1984; Sigmon, vd., 1995). Dolayısıyla elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların problem odaklı yaklaşımı puanları ile ilişki doyumu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin problem odaklı yaklaşım puanları arttıkça, ilişki doyumları artmaktadır. Katılımcıların duygu odaklı yaklaşım puanları ile ilişki doyumu puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Kovid-19 geçirmiş evli yetişkinlerin duygu odaklı yaklaşım puanları arttıkça, ilişki doyumu puanları azalmaktadır. Bu bulgu, bireylerin problem odaklı yaklaşım puanları arttıkça ilişki doyumlarının arttığını ve duygu odaklı yaklaşım puanları arttıkça ilişki doyumu azaldığını ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde araştırmaların başa çıkmada problem odaklı yaklaşımların, duygu odaklı yaklaşımlardan daha etkili olduğunu ifade etmektedir (Folkman, 1984; Billings ve Moos, 1984; Sigmon, vd., 1995). Ayrıca problem odaklı yaklaşımlarla iyi oluş arasında pozitif, duygu odaklı yaklaşımlarla iyi oluş arasında negatif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Çelenk ve Peker, 2020; MacCann, vd., 2012). İyi oluş ile ilişki doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Çiftçi Arıdağ, vd., 2016; Sacco ve Phares, 2001; Proulx, vd., 2007). Dolayısıyla problem odaklı başa çıkma yaklaşımlarına ilişkin puanlar arttıkça bireylerin ilişki doyumu düzeylerinin artması ve duygu odaklı başa çıkma yaklaşımlarına ilişkin puanları arttıkça ilişki doyumu düzeylerinin azalması hem literatürle uyum hem de beklenen yöndedir. Bu doğrultuda evli bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarından evlilik ilişkilerinin nasıl etkilediği, zorlayıcı deneyimlerle başa çıkmada kullandıkları yöntemlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Etkili başa çıkma yaklaşımlarını kullanan bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarından ilişkisel olarak olumsuz etkilenme olasılıklarının daha az olduğu söylenebilir.

Katılımcıların güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları puanları ile ilişki doyumu puanları negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur, Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları düzeyleri arttıkça ilişki doyumları düşmektedir. Bağlanma yaralanması literatürde bağlanma yaralanması deneyiminin bireylerin ilişki doyumlarını etkileyen ve sınırlandıran bir deneyim olduğu ifade edilmektedir (Johnson, 1996; Millikin, 2000; Makinen, 2004). Ayrıca bağlanma yaralanması ile ilişki doyumu arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu araştırmanın bulguları ile uyumlu bir şekilde evli bireylerin bağlanma yaralanmaları puanları arttıkça, ilişki doyumlarının azaldığı bulgusu ortaya konulmuştur (Terzi İlhan ve Işık, 2022; Terzi İlhan ve Işık, 2022; Uğur ve Uz Baş, 2022). Dolayısıyla bağlanma yaralanmalarının evli bireylerin ilişki doyumlarını düşüren bir deneyim olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde eden başlıca sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Kovid-19 geçiren evli bireylerin duygu odaklı başa çıkma puanları cinsiyete göre değişmemektedir. Ancak erkeklerin problem odaklı başa çıkma puanları, kadınlardan daha yüksektir.
- Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin stresle başa çıkma puanları hastalığın evlilik ilişkilerine etkisine ilişkin değerlendirmelerine göre farklılık göstermemektedir.
- Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerden hastalığın evlilik ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtenlerin güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanması puanları en düşüktür ve ayrıca ilişki doyumu en düşüktür. Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerden hastalığın ilişkilerini etkilemediğini belirtenlerin güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları puanları en düşüktür. Ancak aynı zamanda ilişki doyumu da en düşüktür. Hastalığın evlilik ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtenlerin güvensiz bağlanma, travma ve bağlanma yaralanmaları puanları, etkilemediğini belirtenlerden daha yüksekken, ilişki doyum puanları daha yüksektir.
- Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma puanları arttıkça bağlanma yaralanmaları puanları azalmaktadır. Başa çıkma stillerinden duygu odaklı başa çıkma stilleri puanları attıkça bağlanma yaralanma puanları da artmaktadır. Buna göre bireylerin başa çıkma stilleri ile bağlanma yaralanmaları deneyimleri arasındaki ilişki vardır.
- Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin problem odaklı başa çıkma stillerine ilişkin puanları arttıkça ilişki doyumu artmaktadır, duygu odaklı başa çıkma stillerine ilişkin puanları arttıkça ilişki doyumunu azalmaktadır. Dolayısıyla bireylerin başa çıkma stilleri ile ilişki doyumu ilişkidir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışmanın verileri amaçlı örnekleme yöntemi ile ulaşılmış 333 evli yetişkinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca verilerin çevrimiçi formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmış olması da araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Veriler normal dağılmamaktadır. Araştırma katılımcılarının eğitim düzeylerine göre dengeli bir dağılım göstermiyor olması araştırmanın bir başka sınırlılığdır. Normal dağılım gösteren ve evreni temsil gücü daha yüksek örnekleme yöntemleri ile ulaşılan veriler ile başa çıkma stilleri, bağlanma yaralanmaları ve ilişki doyumunu arasındaki ilişkiler incelenebilir. Çalışma kapsamında Kovid-19 geçiren evli yetişkinlerin bağlanma yaralanmaları, başa çıkma stilleri ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler bireysel düzeyde incelenmiştir. Bu ilişkileri inceleyen eşlerin birlikte katıldığı (dyadic) çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca Kovid-19 geçirme sürecinin evli yetişkinlerin evlilik ilişkisi üzerindeki etkisini inceleyen başka değişkenleri içeren çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada stres verici ve bağlanma yaralanmasına neden olabilecek yaşantı olarak Kovid-19 geçirmiş olmak belirlenmiştir. Bağlanma yaralanmasına neden olabileceği düşünülen, stres verici farklı yaşantı ve olayların belirlendiği benzer çalışmalar yapılabilir. Bağlanma yaralanması deneyimini ve evlilik ilişkisi üzerindeki etkisini inceleyen nitel ve deneysel çalışmalar yapılabilir. Özellikle aynı zorlayıcı yaşantıyı deneyimlemelerine rağmen, kadınların ve erkeklerin bağlanma yaralanması düzeyleri farklılık göstermektedir. Benzer şekilde aynı zorlayıcı yaşantıyı deneyimlemelerine rağmen, hastalık süreci bireylerin evlilik ilişkilerini farklı şekillerde etkilemiştir. Bu farklılıklara yol açan bireysel ve ilişki dinamikleri araştırılan çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak, bireylerin zorlayıcı yaşam olayları daha iyi başa çıkabilmelerine yönelik olarak problem odaklı başa çıkma becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ek Bilgi

Bu çalışma 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Konresi'nde "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Ackerman, J., & Field, L. (2011). The gender asymmetric effect of intimate partner violence on relationship satisfaction. *Violence and Victims*, 26(6), 703-724. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.26.6.703>
- Akdur, S. ve Aslan, B. (2017). Duygusal zeka ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantik kıskançlığın aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 71-88. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=53219&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23. <https://dx.doi.org/10.5505/kpd.2020.66934>
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877-891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.877>
- Bowman, M. L. (1990). Coping efforts and marital satisfaction: Measuring marital coping and its correlates. *Journal of Marriage and the Family*, 463-474. <https://doi.org/10.2307/353040>
- Celen Demirtas, S., & Tezer, E. (2012). Romantic relationship satisfaction, commitment to career choices and subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 25422549. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.519>
- Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 377-387. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-016-0274-5>
- Connolly, C. M. (2005). A qualitative exploration of resilience in long-term lesbian couples. *The family journal*, 13(3), 266-280. <https://doi.org/10.1177/1066480704273681>
- Cramer, D. (2000). Relationship satisfaction and conflict style in romantic relationships. *The Journal of Psychology*, 134(3), 337-341. <https://doi.org/10.1080/00223980009600873>
- Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on relationship satisfaction*. [Unpublished Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Çakan, E. (2023). *Evli bireylerde ilişki doyumunun bağışlama istekliliği ve bağlanma yaralanmaları ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Çelenk, B. ve Peker, A. (2020). Ergenlerde benlik saygısının, stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 147-162. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54055/714168>
- Çiftçi Arıdağ, N., Erus, S. M., ve Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Eş desteğinin evlilik doyumu ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71). <http://doi.org/10.17755/esosder.424421>
- Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. *Journal of contextual behavioral science*, 17, 126-134.
- Dehle, C., Larsen, D., & Landers, J. E. (2001). Social support in marriage. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 307-324. <https://doi.org/10.1080/01926180126500>
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03), 115 - 140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36416>
- Diong, S.M. & Bishop, G.D. (1999). Anger expression, coping styles, and well-being. *Journal of Health Psychology*. 4 (1), 81-96. <https://doi.org/10.1177/135910539900400106>

- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Pegem Akademi.
- Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(11), 631-635. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
- Erdoğan, M. (2023). *Evli bireylerde eşe yabancılaşma ve bağlanma yaralanmalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Falconier, M. K., & Epstein, N. B. (2010). Relationship satisfaction in Argentinean couples under economic strain: Gender differences in a dyadic stress model. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(6), 781-799. <https://doi.org/10.1177/0265407510373260>
- Fırat, İ. (2021). *Evli bireylerin bağlanma stilleri ile bağlanma yaralanmaları arasındaki ilişkide affetme esnekliğinin aracı rolünün araştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Folkman S. & Lazarus R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-age community sample. *Journal of Health Social Behaviour*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal Personality Social Psychology*, 48 (1), 150-170. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Frankel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, HH. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Guetto, R., Vignoli, D., & Bazzani, G. (2021). Marriage and cohabitation under uncertainty: The role of narratives of the future during the COVID-19 pandemic. *European Societies*, 23(sup1), 674-688.
- Günay, Y. (2022). *Evlilikte bağlanma yaralanmalarının cinsel doyuma etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Güner, A. S. (2022). *Bağlanma yaralanmasında yalnızlık ve affetme kararı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Halder, S., Mahato, A. K., Samajdar, S., Manot, S., & Ghosh, S. (2021). Psychological impact and its coping in COVID-19 pandemic: A study across India. *J Psychosoc Res*, 16, 239-47.
- Hamilton, S., & Fagot, B. I. (1988). Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female undergraduates. *Journal of personality and social psychology*, 55(5), 819. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.55.5.819>
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (1), 93- 98. <https://doi.org/10.2307/352430>
- Hendrick, C., & Hendrick, S. S. (1989). Research on love: Does it measure up?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 784-794. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.5.784>
- Hendrick, S. S., Hendrick, C., & Adler, N. L. (1988). Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 980. <https://psycnet.apa.org/buy/1988-32598-001>
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5 (3), 377-391. <https://doi.org/10.1002/jts.2490050305>
- Hisli Şahin, N. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/stresle-basacikma-tarzlari-olcegi-toad.pdf>

- Johnson, S. M. (1996). *The practice of emotionally focused marital therapy: creating connection*. Brunner/Mazel.
- Johnson, S. M., Makinen, J. A. & Millikin, J. W. (2001). Attachment injuries in couple relationships: A new perspective an impasses in couples therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27 (2), 145-155. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2001.tb01152.x>
- Kaplan, İ. ve Erdem, A. (2022). Yaşam doyumu ile romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir Z kuşağı çalışması,. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8 (15). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1051646>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, F. & Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-36.
- Kaura, S.A., ve Lohman, B.J. (2007). Dating violence victimization, relationship satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence*, 22, 367–381. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10896-007-9092-0>
- Kaya Y., & Akin, R. (2021). COVID-19 ile yaşanan sosyal izolasyonun aile ve evlilik yaşamına yansımaları: Fenomenolojik bir çalışma. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15 (3), 510-520.
- Keizer, R. (2014). Relationship satisfaction. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and wellbeing research*. Dordrecht: Springer.
- Kessler, R. C., & McLeod, J. D. (1984). Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American sociological review*, 49 (5), 620-631. <https://doi.org/10.2307/2095420>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55 (3), 234-247. https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Citation/1993/05000/Coping_theory_and_research_past_present_and.2.aspx?casa_token=AkixYSmJx18AAAAA:s88dZaeEI3Md5nJYIkKpfzKnSYu2ya89WvQg2TxYmSwmogfRjLLdj4FjJuQ7UEtA6dggir98iNV3GwMZwTvqwgom3oFhxbg
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37–67). Oxford University Press.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 235-241. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608011001737?casa_token=IL_LsLF8phgUAAAAA:qT-wbhb9NISuKj5UzyWw-roGlXwBu-7n2Tb3M0ywvpZAZ2B-2maVab1GHjt1ZpkvExi_xBpyLA
- Malkoç, A., & Yalçın, I. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 35-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21463/230060>
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/01926187.2012.748549>
- Mamatoğlu, B. (2023). *Çiftlerin evlilik kalitesinin, bağlanma yaralanması ve stresle çift olarak baş etme değişkenleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and individual differences*, 37(7), 1401-1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>

- Millikin, J. W. (2000). *Resolving attachment injuries in couples using emotionally focused therapy: A process study*. [Doctoral dissertation], Virginia Tech.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour research and therapy*, 39(5), 555-565. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00026-7)
- Olf, M. (2017). Sex and gender differences in post-traumatic stress disorder: an update. *European journal of psychotraumatology*, 8(sup4), 1351204.
- O'Rourke, N. (2005). Personality, cognitive adaptation, and marital satisfaction as predictors of well-being among older married adults. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 24(3), 211-224. <https://doi.org/10.1353/cja.2005.0081>
- Osur, J., Ileri, E. M., & Esho, T. (2021). The effect of COVID-19 and its control measures on sexual satisfaction among married couples in Kenya. *Sexual Medicine*, 9(3), 100354-100354.
- Özdemir, F. (2019). Farklı görelî yoksunluk seviyelerinde başa çıkma stratejileri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11, 234-245.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Petrosky, M. J., & Birkimer, J. C. (1991). The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting. *Journal of Clinical Psychology*, 47(3), 336-345. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199105\)47:3%3C336::AID-JCLP2270470303%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199105)47:3%3C336::AID-JCLP2270470303%3E3.0.CO;2-L)
- Pieh, C., O' Rourke, T., Budimir, S., & Probst, T. (2020). Relationship quality and mental health during COVID-19 lockdown. *PloS one*, 15(9), e0238906.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576-593. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x>
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60(4), 747-770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00272.x>
- Purba, F. D., Kumalasari, A. D., Novianti, L. E., Kendhawati, L., Noer, A. H., & Ninin, R. H. (2021). Marriage and quality of life during COVID-19 pandemic. *Plos one*, 16(9), e0256643.
- Rosand, G. M. B., Slinning, K., Eberhard-Gran, M., Røysamb, E., & Tambs, K. (2012). The buffering effect of relationship satisfaction on emotional distress in couples. *BMC Public Health*, 12, 1-13. <https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2458-12-66>
- Rusbult, C. E. (1983). A longitudinal test of the investment model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 101-117. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.45.1.101>
- Sabatelli, R. M. (1988). Measurement issues in marital research: a review and critique of contemporary survey instruments. *Journal of Marriage and The Family*, 891-915. <https://doi.org/10.2307/352102>
- Sacco, W. P., & Phares, V. (2001). Partner appraisal and marital satisfaction: The role of self-esteem and depression. *Journal of Marriage and Family*, 63 (2), 504-513. doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00504.x
- Sarı, T., ve Korkut- Owen, F. (2016). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların ve bağlanma boyutlarının ilişki doyumu üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 204-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19410/206447>

- Satıcı, B., & Deniz, M. E. (2018). Cinsiyetin romantik ilişki doyumu üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İlköğretim Online*, 1077-1095. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419356>
- Scorsolini-Comin, F., & Dos Santos, M. A. (2012). Correlations between subjective well-being, dyadic adjustment and marital satisfaction in Brazilian married people. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 166-176. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37304
- Sigmon, S. T., Stanton, A. L., & Snyder, C. R. (1995). Gender differences in coping: A further test of socialization and role constraint theories. *Sex Roles*, 33, 565-587. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01547718>
- Smith, L., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication apatterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1314-1325. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024>
- Tabachnick and Fidell, B.G. Tabachnick, L.S. (2013). Fidell *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Tansel, B., Gökçakan, Z. ve Çelikkaleli, Ö. (2012). Çevik Kuvvet Polislerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri ve Stresle Baş Etme Yollarının İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(3), 45 - 66. <https://pdf.trdizin.gov.tr/pdf/OUJnMTdEWWF1TVVFBvEcvOGhyamZmbTRDcGlybGdkMzhNSFZhb0ZoZVY5VVpreUk5N3dWamRGYXcVVRtQmhJQzI3WGV1OFImcVJzbVhhYIFCLzBrd2h1SHNIYnlMQjVybkhzNUF2YXFGVHkva2dhdWdjTDVTZUMvZFPvMitDZDg3QzY5V2QreVh0bk84N1h6c2k5c3ZjTjZ4czh0b3pBeStaNzhKckJ5SGs3a2w1azRpQkd5a29DM0ZwcmdBQndJZmtvUktRL1p1S29HdDRjUWRZNzFGR01jdXRxbTVVU2MxYVRoV2IyNk9hWCtaL2RuaVJYUWt2TlhOM2czZ3FGa0hnMFdlbkIhYmxKSG1BPT0>
- Terzi İlhan, S. ve Işık, Ş. (2021). A validity and reliability study on the development of marital attachment injuries scale. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(63), 543-566. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1051411>
- Terzi İlhan, S. ve Işık, Ş. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan evli bireylerin kişilik özellikleri ile çift uyumları arasındaki ilişkide bağlanma yaralanmalarının aracı rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(56), 501-537. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.931593>
- Terzi İlhan, S. & Işık, Ş. (2022). Düşük yapmış evli kadınların bağlanma yaralanmaları ile ilişki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 74-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2758474>
- Türk, E. G. ve Demirli Yıldız, A. (2017). Aşk biçemleri, ilişki doyumu ve yalnızlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/598366>
- Uğur, Z. ve Uz Baş, A. (2022). Evli bireylerin evlilik doyumlarının, eşe kendini açmalarının ve bağlanma yaralanmalarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1480-1510. <https://doi.org/10.51460/baebd.1213233>
- Venter, N., & Snyders, R. (2009). Resilience in intimate relationships. *New Voices in Psychology*, 5(1), 63-85. <https://hdl.handle.net/10520/EJC112580>
- Yıldız, S., Ekşi, H. ve Yüksel, M. Y. (2021). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde ilişki doyumu ve kendini aldatma: sosyal kırılmanın aracı rolü. *Turkish Studies-Social Sciences*, 16(1), 425-439. <http://dx.doi.org/10.47356/TurkishStudies.43299>
- Yılmaz, E. & Kağan, S. (2022). Covid-19 sürecinde evlilik uyumu ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolü. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 84-95.
- Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.

<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>

Extended Abstract

In the literature, there are different concepts such as marital adjustment, marital satisfaction, and marital adjustment, which are the subject of studies aiming to investigate the quality of the marital relationship. One of the concepts related to the quality of the marital relationship is relationship satisfaction. There are multiple definitions in the literature on the concept of relationship satisfaction. While relationship satisfaction was defined by Hendrick (1988) as an individual's subjective evaluations of his or her current relationship, it was defined by Sabatelli (1988) as the level of meeting the expectations of the individual from the relationship he or she is living with and the expectations of his partner. While Rusbult (1983) explained relationship satisfaction with the evaluation of rewards and costs based on the individual's expectations, Keizer (2014) expressed it as the individual's subjective evaluations of the relationship. As seen in the definitions made, relationship satisfaction is related to the individual's evaluations of the relationship. Whether these evaluations of individuals about their relationships are positive or negative determines whether their relationship satisfaction is low or high (Hendrick & Hendrick, 1989). High relationship satisfaction also indicates that the relationship is healthy (Hendrick, Hendrick, & Adler, 1988). One of the variables associated with relationship satisfaction is styles of coping with stress (Bowman, 1990). Coping with stress is defined as the efforts of individuals to overcome stressful life events (Folkman & Lazarus, 1985). Studies show that there are significant relationships between individuals' styles of coping with stress and their levels of well-being (Diong & Bishop, 1999; Chen, 2016; Malkoç & Yalçın, 2015). Similarly, studies are showing that there are significant relationships between coping styles and psychological symptoms (Petrosky & Birkimer, 1991; Tansel, Gökçakan, & Çelikkaleli, 2012). Another variable associated with relationship satisfaction is attachment injury (Millikin, 2000; Terzi İlhan & Işık, 2022). Attachment injury is defined as one of the partners in a romantic relationship doing something to break their trust that their partner will meet their attachment needs at critical times of need (Johnson, 1996; Herman, 1992). Critical need moments when individuals are relatively fragile and therefore more likely to experience attachment injury are times of transition, loss, danger, or uncertainty (Johnson, Makinen, & Millikin, 2001). Declared a global epidemic by the World Health Organization in 2020, Covid-19 has taken the world under its influence in a short time. The first Covid-19 case in Turkey was seen in March 2020 and then the number of cases increased in a short time (<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>). The Covid-19 global epidemic has emerged with the effect of a new and unknown virus worldwide. In the first months of the epidemic, there were many uncertainties regarding both the disease process and its effects and the treatment process. During this period, it was seen that the epidemic had severe and deadly effects. In addition, due to the high contagiousness of the virus, various measures have been taken that affect the daily life routines of individuals such as isolation, quarantine, social restrictions, and curfews. These features of the COVID-19 global epidemic suggest that experiencing this disease can be characterized as a moment of critical need for individuals. Therefore, examining the attachment injuries of individuals who have experienced Covid-19 constitutes one of the problems of this study. In this direction, this study aims to examine the relationships between attachment injuries, coping styles, and relationship satisfaction of married individuals who have experienced COVID-19. The model of this research is the survey model. The type of research is descriptive study. The research group consists of 333 married individuals who were diagnosed with Covid-19 while they were married. In the creation of the research group, it was tried to reach individuals who were officially diagnosed with COVID-19 during their marriage and whose marriage was continuing. In this direction, the purposive sampling method was used. The Personal Information Form was created by the researcher to obtain information about participants' occupations, ages, education levels, genders, number of children, type of marriage, duration of marriage, and the impact of COVID-19 on marital relationships. The Scale of Coping Styles with Stress, developed by Folkman and Lazarus (1980), measures adult coping styles and was adapted into Turkish by Hisli Şahin and Durak (1995). The Marriage Attachment Injuries Scale was developed by Terzi İlhan and Işık (2021). The Relationship Satisfaction Scale, developed by Hendrick (1988) to measure general relationship satisfaction, was adapted into Turkish by Curun (2001). The data collected in this research were analyzed using the SPSS 21.00 software. Non-parametric quantitative analysis methods, including the Kruskal-Wallis H Test, Mann-Whitney U Test, and Spearman Rho Correlation Analysis, were used for data analysis. Relationship scores for some of the emotion-focused coping styles of married women who have had COVID-19 are higher than those of men. In addition, the scores of some of the problem-focused coping styles of married men who have had COVID-19 are higher than those of women. Married women who have had COVID-19 have higher levels of trauma and attachment injuries than men. However, married men who have experienced COVID-19 have higher relationship satisfaction than women. In this respect, it can be said that women use more emotion-focused coping styles and this may have negatively affected their marital

relations. In addition, due to gender inequalities, it can be said that women resort to coping methods such as self-blame or helplessness in the face of a stressful life event and are more affected by the stressful life events they face. Stress-coping styles and scores of attachment injuries of married individuals who have had COVID-19 differ according to the severity of the disease. Those who stated that the disease negatively affected their marital relations had lower social support-seeking scores than others. Those who stated that the disease did not affect their marital relations had the highest social support-seeking scores. Among married individuals who have had COVID-19, those who stated that the disease negatively affected their marital relations had the lowest insecure attachment, trauma, and attachment injury scores, and also the lowest relationship satisfaction. Among married individuals who have had COVID-19, those who stated that the disease did not affect their relationships had the lowest scores for insecure attachment, trauma, and attachment injuries. However, they also have the lowest relationship satisfaction. Those who stated that the disease positively affected their marital relations had higher insecure attachment, trauma, and attachment injuries scores than those who stated that it did not, while their relationship satisfaction scores were higher. As the scores of problem-focused coping styles, one of the stress coping styles, of married individuals who have had COVID-19 increase, the scores of attachment injuries decrease. Attachment injury scores increase as the scores of problem-focused coping styles, one of the stress coping styles, increase. Accordingly, there is a relationship between individuals' styles of coping with stress and their experiences of attachment injuries. As the scores for problem-focused stress coping styles of married individuals who have had COVID-19 increase, their relationship satisfaction increases, and as their scores for emotion-focused stress coping styles increase, relationship satisfaction decreases. Individuals' styles of coping with stress and relationship satisfaction are related.

Covid-19'un Çalışma Sermayesi Yönetim Etkinliğine Etkisi: BIST Orman Ürünleri, Mobilya, Kağıt ve Basım İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma

The Impact of COVID-19 on Working Capital Management Efficiency: A Study of BIST Forest Products, Furniture, Paper, and Printing Companies

Nadir ERSEN*

Kadri Cemil AKYÜZ**

İlker AKYÜZ***

Makale Bilgisi

Geliş: 15.01.2024
Kabul: 26.03.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1420117

Anahtar Sözcükler:

*Çalışma sermayesi
Endeks yöntemi
Orman endüstri sektörü
Covid-19*

ÖZET

Çalışma sermayesi yönetiminin temel amacı, çalışma sermayesinin aşırı veya yetersiz kullanılabilirliğini önleyecek şekilde tatmin edici düzeyde çalışma sermayesinin sürdürülmesini sağlamak olup, çalışma sermayesinin etkin yönetimi her türlü işletmenin başarısının önkoşuludur. Bu çalışmada, Borsa İstanbul'da işlem gören orman ürünleri, mobilya, kağıt ve basım şirketlerinin çalışma sermayesi yönetiminin etkinliği 2016 ile 2023 yılları arasında analiz edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, çalışma kapsamındaki yıllar Covid-19 öncesi ve sonrası olarak ayrılarak Covid-19'un çalışma sermayesi yönetim etkinliğine etkisi de araştırılmıştır. İşletmelerin çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğini değerlendirmek için Bhattacharya (1997) tarafından önerilen performans indeksi, kullanım indeksi ve verimlilik indeksi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Covid-19 öncesi ve sonrasında firmaların ortalama etkinlik değerlerinin 1'in üzerinde olduğu, yılların ilk ve ikinci çeyreklerinde diğer dönemlere göre etkinliğin daha yüksek görüldüğü belirlenmiştir. Orman endüstri işletmelerinin ortalama etkinlik endeks değerleri incelendiğinde, sektörün en yüksek etkinlik değeri sahip olduğu dönem 2020 yılının üçüncü çeyreği iken, en düşük değere sahip olduğu dönem 2019 yılının birinci çeyreği olduğu gözlemlenmiştir.

Article Information

Submission: 15.01.2024
Acceptance: 26.03.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1420117

Key Words:

*Working capital
Index method
Forest industry sector
Covid-19*

ABSTRACT

The main purpose of working capital management is to ensure the maintenance of a satisfactory level of working capital in a way that prevents excessive or inadequate availability of working capital, and effective management of working capital is a prerequisite for the success of any business. In this study, the effectiveness of working capital management of forest products, furniture, paper, and printing companies traded on Borsa Istanbul was tried to be analyzed between 2016 and 2023. In addition, the years within the scope of the study were divided into before and after COVID-19, and the effect of COVID-19 on working capital management effectiveness was investigated. To evaluate the efficiency of working capital management in enterprises, we utilized the performance index, utilization index, and productivity index as proposed by Bhattacharya (1997). As a result of the study, it was determined that the average efficiency values of the companies before and after Covid-19 were above 1, and the efficiency was higher in the first and second quarters of the years compared to other periods. When the average efficiency index values of forest industry enterprises were examined, it was observed that the period with the highest efficiency value of the sector was the third quarter of 2020, while the period with the lowest value was the first quarter of 2019.

Atf İçin

Ersen, N., Akyüz, K.C & Akyüz, İ. (2024). Covid-19'un çalışma sermayesi yönetim etkinliğine etkisi: BIST orman ürünleri, mobilya, kağıt ve basım işletmeleri üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 379-392. doi: 10.20296/tsadergisi.1420117

* Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin Meslek Yüksekokulu, Ormancılık Bölümü, Artvin, nadirersen20@artvin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-1390>

** Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü, Trabzon, akyuz@ktu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0049-6379>

*** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü, Trabzon, iakyuz@ktu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4241-1118>

GİRİŞ

Üretim yapan firmalar sahip oldukları varlıkları başarılı bir biçimde yönetebildikçe güçlü olacak ve rekabet ortamında ayakta kalabileceklerdir. Üretim öncesinden başlayan ve ürünlerin satışı sonucunda elde edilen kaynağın firmaya gelişi ile sonuçlanan dönem çalışma sermayesinin firmalar için hayati öneme sahip olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönem firmaların buldukları sektör yada üretim yapılarına göre farklı uzunlukta olabilmektedir. Bu dönem zarfında ihtiyaç ve yükümlülüklerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve aksamaların yaşanmaması için çalışma sermayesi hesabının doğru yapılması başarı için şarttır (Soukhakian ve Khodakarami, 2019; Tjandra ve ark., 2022).

Çalışma sermayesi yönetimi (WCM), kurumsal finansmanın temel yönlerinden biridir ve kurumsal performansı tasarlamak için gereklidir (Zheng ve ark., 2022). Weston ve Copeland'a (1999) göre, çalışma sermayesi yönetimi, dönen varlıkların ve kısa vadeli yükümlülüklerin yönetiminin tüm yönleridir. Çalışma sermayesi yönetimi, öncelikle mevcut finansal likiditenin korunmasına yönelik, aynı zamanda şirketin kârlılığının artırılmasına veya azaltılmasına etki eden faaliyetler kompleksi olarak da tanımlanmaktadır (Wasilewski ve Zabolotnyy, 2009). Bu tanımlara bakıldığında, çalışma sermayesi yönetiminin temel noktasının, şirketin dönen varlıklarının (nakit, menkul kıymetler, alacaklar, stoklar ve dönen varlıkları desteklemek için gereken fonlar) yönetimi olduğu sonucuna varılabilir (Annegrat ve Lukiyanto, 2018).

WCM, bir işletmenin vadesi geldiğinde mali yükümlülüklerini yerine getirebileceği biçimde, dönen varlıklar ile kısa vadeli borçlar arasında bir tür denge sağlamayı amaçlamaktadır. Bu denge işletmelerin finansal zorluklardan kaçınmasını sağlamakta ve sektöre yada işletmeye göre farklılık göstermektedir (Nguyen ve ark., 2020; Almomani ve ark., 2021).

Bu çalışmada, Borsa İstanbul'da (BIST) işlem gören orman ürünleri, mobilya, kağıt ve kağıt ürünleri ve basım alanında faaliyet gösteren işletmelerin çalışma sermayelerinin etkin bir şekilde yönetilip yönetilmediği ve COVID-19'un çalışma sermayesi yönetimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışma Bhattacharya (1997) tarafından geliştirilen endeks yöntemi kullanılarak COVID-19 öncesi (2016-2019) ve sonrası (2020-2023) dönemi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Literatür Taraması

Çalışma sermayesi yönetiminin etkinliği ile ilgili uluslararası düzeyde yapılmış birçok araştırma bulunmakla birlikte çalışmaların Pakistan, Malezya, İran ve Hindistan özelinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ramachandran ve Janakiraman (2009) Hindistan'daki kağıt işletmelerin çalışma sermayelerinin etkinlik boyutunu incelemişler ve işletmelerin ortalama düzeyde etkin oldukları sonucuna varmışlardır. Afza ve Nazir (2011), Pakistan'daki çimento sektörü için çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğini 1988-2008 yılları arasında inceleyerek etkin çalışma sermayesi yönetiminin önemini vurgulamaktadır. Çalışmada firmaların etkinliğini değerlendirmek için Bhattacharya (1997) tarafından geliştirilen çalışma sermayesi yönetimi performans indeksi, çalışma sermayesi yönetimi kullanım indeksi ve çalışma sermayesi yönetimi etkinlik indeksi kullanılmıştır. Analiz sonucunda çalışma kapsamındaki endüstrinin dönem boyunca verimlilik performansı açısından çok iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Valipour ve Jamshidi (2012) Tahran'da ilaç, kimya, ana metal ve metal dışı maden sektörlerinde faaliyet gösteren 72 firmanın çalışma sermayelerinin etkinlik düzeyini incelemeye çalışmışlardır. Çalışma sermayesinin etkinliğini ölçmek için performans, kullanım, etkinlik düzeyi ve nakit dönüşüm süresi olmak üzere dört endeks değeri hesaplanmıştır. Çalışmada, çalışma sermayesi yönetimi etkinlik endeksinin, geleneksel çalışma sermayesi yönetimi etkinlik indeksi değeri olan nakit dönüşüm döngüsü ile karşılaştırıldığında daha belirleyici bir güce sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Shehzad ve diğerleri (2012), 2004-2009 yılları arasında Pakistan'da tekstil sektöründe faaliyet gösteren şirketlerin çalışma sermayesi yönetimi etkinliği üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, endüstri performansının etkinlik seviyesinin en üstünde olduğu ve yapılan çalışmanın ampirik zaman dilimi boyunca çalışma kapsamındaki şirketlerin çalışma sermayesi yönetimini doğru yönettikleri tespit

edilmiştir. Hindistan'daki şeker fabrikalarının etkinliği üzerine yapılan çalışmada, tüm işletmelerin etkinlik değerlerinin 1'in üzerinde olduğu bulunmuştur (Praveena ve Mahendran, 2013). 2014 yılında yapılan başka bir çalışmada, Bombay Menkul Kıymetler piyasasında faaliyet gösteren sağlık şirketlerinin çalışma sermayesi yönetim etkinliği düzeyleri belirlenmiş olup, yöntem olarak Bhattacharya'nın endeks yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki şirketlerin çoğunluğunun başarılı bir çalışma sermayesi yönetim etkinliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Kaur, 2014). Kavitha ve Shanmugam (2015) Hindistan'da ilaç sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin çalışma sermayesi yönetim etkinliğini ölçeksel bazda incelemiş ve küçük ölçekli işletmelerin daha etkin bir çalışma sermayesi yönetimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Kasiran ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, Bhattacharya (1997) tarafından geliştirilen endeks yöntemi kullanılarak Malezya'daki küçük ve orta ölçekli işletmelerin çalışma sermayesi yönetimi etkinliği analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki küçük ve orta ölçekli işletmelerin çalışma sermayelerini yönetmede daha az etkin ve orta ölçekli işletmelerin ise küçük ölçekli işletmelere göre daha düşük bir performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hindistan Ulusal Menkul Kıymetler Borsası CNX FMCG endeksindeki ve hızlı tüketim malları sektöründeki 15 firmanın işletme sermayesi yönetimi etkinliğini analiz eden Marie ve Azhagaiyah (2016) Hindistan hızlı tüketim malları endüstrisinin çalışma döneminde oldukça iyi performans gösterdiğini belirlemiştir. Sharma (2019) 2011-2012 ile 2015-2016 yılları arasında Assam'ın Jorhat bölgesinde faaliyet gösteren ve Hindistan Çay Kurulu'na kayıtlı seçilmiş tescilli çay tesislerinin çalışma sermayesinin mevcut durumunu ve çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğini incelemiştir. Çalışma sermayesi yönetiminin genel etkinliğini ölçmek için Bhattacharya (1997) tarafından önerilen model uygulanmıştır. Rahman ve diğerleri (2022) çalışmalarında Hindistan'daki seçilmiş dört tekerlekli binek otomobil üretimi yapan şirketlerin çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğini ele almışlardır. Çalışma sonuçları, incelenen şirketlerin çoğunun çalışma sermayesi performansı, mevcut varlık kullanımı ve çalışma sermayesi etkinliği açısından iyi performans gösterdiğini göstermektedir. Endeks yöntemi ile etkinlik analizi çalışmaları genellikle Hindistan ve yakın coğrafyasında yapılsa da, Yousaf (2022) endeks yöntemini kullanarak Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modelinden sertifikalı Çek firmalarının çalışma sermayesi yönetim etkinliğini tahmin etmeye çalışmıştır. İmalat sektöründeki sertifikalı firmaların mali verileri, 2015'ten 2020'ye kadar CRIBIS veri tabanından elde edilmiştir. Analiz sonucunda, EFQM Mükemmellik Modelinden sertifika alan firmaların, satış oluşturmak için mevcut varlıklarını etkin bir şekilde kullanmadıkları ve çalışma döneminde iyi performans göstermedikleri belirlenmiştir.

Ülkemizdeki etkinlik endeksi kullanılarak çalışma sermayesi yönetim etkinliğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bhattacharya tarafından geliştirilen endeks yöntemi ilk olarak Kandil Göker (2018) tarafından Türkiye'de BIST'te faaliyet gösteren gıda şirketleri üzerine uygulanmıştır. Kandil Göker, 2010-2017 yılları arasında gıda sektöründeki 24 firmanın çalışma sermayesi yönetimi etkinliğini belirlemiştir. Firmaların çalışma sermayesi yönetiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güler ve Konuk (2019) performans endeksi, kulanı endeksi ve etkinlik endeksini kullanarak BIST'te işlem gören 21 işletmenin çalışma sermayelerini etkin bir şekilde yönetip yönetmediklerini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ele alınan işletmelerin dönen varlık toplamını ve ayrı ayrı her bir alt hesap grubunu etkin yönetme noktasında başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Kandil Göker (2020) BIST Sürdürülebilirlik Endeksi'nde (XUSRD) yer alan 19 şirketin 2015-2018 yılları arasındaki çalışma sermayesi yönetimi etkinliğini endeks yöntemini kullanarak hesaplamıştır. Şirketlerin Sürdürülebilirlik Endeksi'ne girdikten sonra satış geliri elde etmek için mevcut varlıklarını kullanamadıkları sonucuna varılmış olup, dolayısıyla birçok şirketin işletme sermayesi etkinliğinin düştüğü gözlemlenmiştir. Erem Ceylan (2020) BIST Perakende Ticaret sektöründe faaliyet gösteren firmaların 2010-2019 yılları arasındaki çalışma sermayesi yönetimi etkinlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Analiz için çalışma sermayesi unsurlarının hem performansını hem de kullanım düzeyini gösteren çalışma sermayesi etkinlik endeksi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çalışma kapsamındaki firmaların ortalama değerlerinin her üç endeks açısından da hem yıl hem de firma bazında 1 ve 1'den fazla olduğu bulunmuştur. Günay (2021) BIST'te işlem gören ve yiyecek-içecek, konaklama ve havayolu ulaştırma sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin çalışma sermayesinin etkinlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla etkinlik analizi yöntemini kullanmıştır. Analiz sonucunda, yiyecek-içecek

ve konaklama işletmeleri etkinliğinin dalgalı, havayolu işletmeleri etkinliklerinin ise dengeli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, havayolu ulaştırma işletmelerinin çalışma sermayesi yönetim etkinlik düzeyi yiyecek içecek ve konaklama işletmelerine göre daha yüksek çıkmıştır. İtik (2021) BIST'te işlem gören 12 adet Teknoloji şirketi üzerine yapmış olduğu çalışmada tüm şirketlerin indeks değerinin 1'den büyük olduğunu bulmuştur. Günay ve Cokins (2021) BIST'te turizm sektöründe faaliyet gösteren şirketlerin çalışma sermayesi etkinliğini endeks yöntemiyle ölçmüş ve yönteminin sağlamlığını regresyon analizi tekniği ile kontrol etmişlerdir. Türkiye'de perakende sektöründe faaliyet gösteren 15 şirketin 2011-2018 yılları arasında çalışma sermayesi yönetimi etkinliğini hesaplayan Sakınç (2021a), çoğu şirketin çalışma sermayesini etkili bir şekilde yönettiğini belirlemiştir. 2021 yılında Sakınç tarafından başka bir çalışmada, İslami bir endeks olan Katılım 30 endeksinde yer alan 17 imalat sanayi şirketlerinin çalışma sermayesi yönetimi etkinliğinin analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2013-2018 yılları arasındaki altı yıllık dönem kapsamaktadır. İslami endekste yer alan imalatçı firmalarından her üç firmadan ikisi çalışma sermayesini etkin bir şekilde yönettiği bulunmuştur (Sakınç, 2021b). Kaya ve ark. (2022) 2009-2018 yılları arasında BIST bünyesinde işlem gören halka açık 127 imalat işletmesinin çalışma sermayesi etkinliğini indeks yöntemi yardımıyla incelemiş ve işletmelerin %45'inin sektörün üstünde, %4'ünün sektörle eşit, %51'nin ise sektörün altında başarı gösterdiğini tespit etmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada, BIST 'da yer alan Kağıt ve Kağıt Ürünleri Basım, Orman Ürünleri ve Mobilya alanında faaliyet gösteren firmaların çalışma sermayesi yönetim etkinliği Covid-19 dönemini kapsayacak şekilde analiz edilmiştir.

BIST bünyesinde 13 adet Kağıt ve Kağıt Ürünleri ve Basım ve 6 adet Orman Ürünleri ve Mobilya alanında faaliyet gösteren firma bulunmaktadır. Yapılan ön değerlendirmede çalışmanın amacına uygun olarak finansal verilerin varlığı araştırılmış ve 7 adet firmanın yeterli veriye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma 12 firma üzerinden gerçekleştirilmiş olup firmaların 2016 ile 2023 yılları arasındaki üçer aylık bilanço ve gelir tablo verileri kullanılmıştır. Veriler isyatırım (URL-1, 2023) ve fintables (URL-2, 2023) web sitelerinden elde edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen şirketler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma kapsamındaki işletmeler

	Şirket Adı	Kodu
1	Alkim Kâğıt Sanayi ve Ticaret A.Ş.	ALKA
2	Bak Ambalaj Sanayi ve Ticaret A.Ş.	BAKAB
3	Doğanlar Mobilya Grubu İmalat Sanayi ve Ticaret A.Ş.	DGNMO
4	Duran Doğan Basım ve Ambalaj Sanayi A.Ş.	DURDO
5	Gentaş Dekoratif Yüzeyler Sanayi ve Ticaret A.Ş.	GENTS
6	Hürriyet Gazetecilik ve Matbaacılık A.Ş.	HURGZ
7	Kaplamin Ambalaj Sanayi ve Ticaret A.Ş.	KAPLM
8	Kartonsan Karton Sanayi ve Ticaret A.Ş.	KARTN
9	Mondi Turkey Oluklu Mukavva Kâğıt ve Ambalaj Sanayi A.Ş.	MNDTR
10	Prizma Pres Matbaacılık Yayıncılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.	PRZMA
11	Saray Matbaacılık Kâğıtçılık Kırtasiyecilik Ticaret ve Sanayi A.Ş.	SAMAT
12	Viking Kağıt ve Selülöz A.Ş.	VIKING

Bu çalışmada, farklı çalışma sermayesi yönetimi oranlarını analiz etmek için bilinen (klasik) yöntemleri kullanmak yerine, dönen varlık bileşenlerinin ortalama performansını, toplam dönen varlıkların satışlarla ilgili kullanım derecesini ve çalışma sermayesinin yönetimindeki verimliliği temsil eden üç endeks değeri, seçilen işletmeler için Covid-19 öncesi ve sonrasını kapsayacak şekilde sekiz yıllık çalışma dönemi boyunca hesaplanmıştır.

Bhattacharya (1997), çalışma sermayesi yönetiminin tüm verimliliğini ölçmek için ilk analizin, aşağıdaki formülü kullanarak çalışma sermayesi yönetimi performans endeksini hesaplamak

olduğunu öne sürmüştür. Performans endeksi, dönen varlıkların çeşitli bileşenlerinin ortalama performansını temsil etmektedir. Sayısal olarak bir işletmenin performans endeksinin 1'den büyük olması işletmenin çalışma sermayesini etkin yönettiğini göstermektedir. Bu, satışlardaki oransal artışın dönen varlıklardaki oransal artıştan daha fazla olduğu anlamına gelmektedir (Sharma, 2019). Çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğinin değerlendirilmesinde sadece performans endeksinin kullanılması yanıltıcı olabileceğinden dolayı çalışma sermayesi yönetim kullanım endeksi değerinin de hesaplanması gerekir (Bhattacharya, 2007). Bu çalışmada, toplam dönen varlıklar, hazır değerler ve menkul kıymetler, alacaklar, stoklar ve diğer dönen varlıklar olmak üzere dört bileşene ayrılmıştır. Hazır değerler ve menkul kıymetler nakit ve nakit benzerleri ve finansal yatırımları, alacaklar ticari ve diğer alacakları, diğer dönen varlıklar ise türev varlıklar, peşin ödenmiş giderler, dönem vergi yükümlülükleri ve diğer dönen varlıkları içermektedir.

$$\text{Performans Endeksi (PI)} = \frac{I_s \sum_{i=1}^n \frac{W_{i(t-1)}}{W_{it}}}{N} \quad (1)$$

$I_s (S_t/S_{t-1})$: Satış endeksi,

W_i : Dönen varlık alt hesap grubunun tutarı,

W_{it} : i şirketinin t dönemindeki dönen varlık alt hesap grubunun tutarı,

N: Dönen varlık alt hesap grubu sayısı

Performans endeksi, dönen varlıklar bileşeninin yönetilmesindeki ortalama genel performansı temsil ederken, kullanım endeksi, şirketin satış üretmek için mevcut varlıklarını bir bütün olarak kullanma yeteneğini gösterir. Sonuç olarak, toplam dönen varlıklarda satışlardaki orantılı artıştan daha fazla bir artış varsa, bu varlıkların satışlara göre kullanım derecesinin arttığı ve bunun tersinin de geçerli olduğu söylenir. Bu, sonuçta firmanın faaliyet döngüsünü yansıtır. Kullanım derecesi artırılarak bu süre kısaltılabilir. Dolayısıyla bir firmanın kullanım endeksi değerinin 1'den büyük olması iyileşmenin işaretidir. Aşağıdaki formül kullanılarak çalışma sermayesi kullanım endeksi hesaplanmaktadır (Sharma, 2019).

$$\text{Kullanım Endeksi (UI)} = A_{t-1}/A_t \quad (2)$$

A: Dönen varlıklar / Satışlar

Son olarak, çalışma sermayesi yönetimi etkinlik endeksi, işletmelerin çalışma sermayesi yönetimindeki nihai etkinliğini ölçmeye yardımcı olan performans endeksi ve kullanım endeksinin bir ürünüdür (Rahman vd., 2022). Bu endeks değeri performans endeks değeri ile kullanım endeks değerinin çarpılmasıyla hesaplanmaktadır (Rajinikanth, 2018).

$$\text{Etkinlik endeksi (EI)} = PI_{wcm} \times UI_{wcm} \quad (3)$$

PI_{wcm} : Çalışma sermayesi yönetimi performans endeksi

UI_{wcm} : Çalışma sermayesi yönetimi kullanım endeksi

BULGULAR ve YORUMLAR

Yapılan analizler ve hesaplamalar sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de görülmektedir. Analiz kapsamındaki her şirketin performans endeksi değerleri birinci çeyrekte 1'in altındadır ve şirketlerin büyük bir kısmı ikinci çeyrekte en yüksek seviyededir. Üçüncü çeyrekte işletmelerin tamamının performans endeks değerleri bütün yıllarda 1'in üzerinde çıkmıştır. 2016 yılının ikinci çeyreklik döneminde DGNMO, HURGZ, KAPLM, MNDTR, PRZMA, SAMAT ve GENTS işletmelerin performans değerleri 1'in altında çıkmıştır. HURGZ işletmesinin performans değeri 2023'ün üçüncü çeyreklik döneminde de 1'in altındadır. Genellikle 2021'in dördüncü çeyreklik döneminde ALKA, DURDO, MNDTR ve SAMAT işletmelerinin ve 2022'de aynı çeyreklik dönemde PRZMA işletmesinin çalışma sermayesi ile dönen varlıkların alt gruplarının her birini etkin bir şekilde yönetme hususunda başarısız olduğu bulunmuştur. En yüksek ve en düşük performans endeksinin 34.73 ve 0.07 ile 2020 yılının üçüncü çeyreğinde ve 2023 yılının birinci

çeyreğinde SAMAT işletmesinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. İşletmelerin performans değer ortalamaları dikkate alındığında, birinci çeyreklik dönem haricindeki bütün çeyreklik dönemlerde işletmelerin tamamının performans endeks değerleri 1'in üzerinde bulunmuştur.

Tablo 2. Çalışma kapsamındaki işletmelerin 2016-2023 yılları arasındaki performans endeks değerleri

	ALKA				DGNMO				DURDO				HURGZ			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.28	1.16	1.55	1.12	0.35	0.66	1.66	1.19	0.27	1.25	1.50	1.16	0.33	0.79	1.49	1.34
2017	0.23	2.60	1.46	1.27	0.25	2.25	1.58	1.19	0.29	1.77	1.57	1.27	0.24	2.10	1.46	1.24
2018	0.24	2.04	1.47	1.55	0.19	2.42	1.56	1.37	0.26	1.84	1.25	1.46	0.23	2.02	1.03	1.33
2019	0.23	2.40	1.61	1.41	0.21	2.21	1.42	1.31	0.26	1.84	1.52	1.40	0.24	2.04	1.58	1.37
2020	0.19	2.37	1.44	1.21	0.27	1.90	1.63	1.51	0.25	1.67	1.58	1.42	0.24	1.82	1.46	1.46
2021	0.22	2.48	2.01	0.85	0.29	1.86	1.53	1.27	0.31	1.76	1.63	0.99	0.25	1.79	1.43	1.82
2022	0.37	1.85	1.79	1.23	0.27	1.92	1.55	1.48	0.38	1.84	1.46	1.21	0.26	1.91	1.34	1.66
2023	0.23	1.87	1.73	-	0.25	2.09	1.38	-	0.25	1.67	1.80	-	0.23	0.95	1.56	-
Ort.	0.15	2.36	1.79	2.12	0.27	1.92	1.40	1.39	0.26	2.01	1.48	1.34	0.28	1.82	1.56	1.24
	KAPLM				KARTN				MNDTR				PRZMA			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.25	0.77	1.54	1.31	0.26	1.35	2.32	1.08	0.28	1.24	1.46	0.99	0.26	0.90	1.84	1.31
2017	0.24	1.82	1.40	1.25	0.48	2.02	1.10	1.06	0.51	1.74	1.41	1.15	0.12	2.64	2.05	2.26
2018	0.32	1.46	1.50	1.58	0.24	2.12	1.17	1.24	0.27	2.14	1.39	1.80	0.09	2.15	1.70	1.54
2019	0.24	1.76	1.67	1.30	0.28	2.23	1.44	1.19	0.24	1.98	2.02	1.25	0.18	1.79	1.63	1.87
2020	0.27	1.55	1.62	1.32	0.26	1.89	1.34	1.36	0.28	3.12	1.29	1.56	0.15	1.45	3.90	1.51
2021	0.35	1.75	1.34	1.10	0.29	2.26	1.44	1.04	0.29	5.69	1.33	0.75	0.62	1.37	1.52	1.29
2022	0.42	1.64	1.33	1.33	0.38	1.84	1.26	1.57	0.58	1.88	1.13	1.69	0.14	3.23	1.74	0.97
2023	0.26	1.97	1.67	-	0.12	2.18	2.74	-	0.25	0.95	1.48	-	0.26	1.91	1.20	-
Ort.	0.29	1.59	1.51	1.31	0.29	1.99	1.60	1.22	0.34	2.34	1.44	1.31	0.23	1.93	1.95	1.54
	SAMAT				VIKING				GENTS				BAKAB			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.19	0.72	1.56	6.02	0.23	1.97	1.29	1.32	0.27	0.78	1.41	1.30	0.28	1.12	1.56	1.12
2017	0.18	1.43	1.48	14.94	0.30	4.65	1.08	1.36	0.26	2.07	1.47	1.28	0.30	1.75	1.55	1.26
2018	0.17	2.42	1.03	4.13	0.25	1.72	1.14	1.71	0.30	1.99	1.46	1.45	0.26	1.67	1.36	1.37
2019	0.09	3.15	6.61	2.05	0.25	4.55	1.13	1.57	0.20	2.17	1.60	1.24	0.28	1.94	1.88	1.10
2020	0.15	1.06	34.73	1.51	0.26	1.36	1.55	1.43	0.24	1.85	1.55	1.31	0.29	1.40	1.56	1.38
2021	0.13	2.05	1.94	0.96	0.34	2.51	1.59	1.05	0.28	1.89	1.52	1.21	0.21	1.95	1.71	1.04
2022	0.13	2.13	3.50	8.11	0.31	2.23	1.77	1.18	0.31	1.98	1.42	1.48	0.39	1.97	1.80	1.14
2023	0.07	2.61	1.04	-	0.44	2.41	1.12	-	0.26	2.01	1.39	-	0.28	1.69	1.51	-
Ort.	0.14	1.95	6.49	5.39	0.30	2.68	1.33	1.37	0.27	1.84	1.48	1.32	0.29	1.69	1.62	1.20

Tablo 3 incelendiğinde, her şirketin kullanım endeksi değerlerinin de bütün yılların birinci çeyreğinde 1'in altında olduğu görülmektedir. Genellikle yılların ikinci çeyreklerinin işletmelerin dönen varlıklarını kullanarak satış yaratma yeteneklerinin en yüksek olduğu dönem olduğu tespit edilmiştir. ALKA, HURGZ ve MNDTR işletmeleri olmak üzere üç işletme haricindeki bütün işletmelerin kullanım endeksleri ikinci, üçüncü ve dördüncü çeyrekli dönemlerde 1 ve 1'in üzerindedir. İşletmelerin kullanım endeks değerlerinin ortalaması dikkate alındığında, birinci çeyreklik dönem dışındaki bütün dönemlerde işletmelerin endeks değerleri 1'in üzerinde olup, işletmelerin en yüksek kullanım endeks değerine ikinci çeyreklikte ulaştığı görülmektedir. En yüksek ve en düşük kullanım endeksinin 3.67 ve 0.06 ile 2019 yılının ikinci çeyreğinde ve 2023 yılının birinci çeyreğinde SAMAT işletmesinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Tablo 3. Çalışma kapsamındaki işletmelerin 2016-2023 yılları arasındaki kullanım endeks değerleri

	ALKA				DGNMO				DURDO				HURGZ			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.27	2.26	1.37	1.12	0.21	2.13	1.66	1.24	0.25	2.27	1.43	1.17	0.27	1.93	1.43	1.41
2017	0.26	2.66	1.41	1.31	0.24	2.28	1.55	1.17	0.28	1.88	1.60	1.28	0.23	2.12	1.42	1.27
2018	0.24	2.03	1.41	1.65	0.19	2.47	1.54	1.40	0.26	1.84	1.26	1.43	0.24	2.06	0.99	1.34
2019	0.20	2.58	1.38	1.36	0.20	2.20	1.42	1.31	0.27	1.87	1.36	1.45	0.23	2.11	1.60	1.40
2020	0.21	2.36	1.24	1.32	0.27	1.86	1.63	1.51	0.25	1.74	1.39	1.40	0.24	1.80	1.48	1.51
2021	0.22	2.85	1.85	0.72	0.28	1.84	1.55	1.25	0.33	1.82	1.68	1.00	0.25	1.79	1.42	2.07
2022	0.39	1.87	1.82	1.30	0.28	1.92	1.56	1.45	0.39	1.85	1.45	1.19	0.26	1.89	1.30	1.75
2023	0.21	1.79	1.67	-	0.25	2.04	1.39	-	0.25	1.70	1.84	-	0.23	0.66	1.57	-
Ort.	0.25	2.30	1.52	1.25	0.24	2.09	1.54	1.33	0.29	1.87	1.50	1.27	0.24	1.80	1.40	1.54
	KAPLM				KARTN				MNDTR				PRZMA			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.24	1.95	1.53	1.31	0.27	1.97	1.59	1.31	0.27	2.00	1.41	1.19	0.13	2.41	1.77	1.31
2017	0.25	1.84	1.37	1.29	0.37	1.99	1.32	1.15	0.32	1.82	1.39	1.28	0.12	2.66	2.05	1.93
2018	0.31	1.61	1.50	1.47	0.26	2.09	1.20	1.31	0.28	1.97	1.31	1.42	0.10	2.17	1.88	1.54
2019	0.24	1.83	1.61	1.29	0.27	2.14	1.45	1.24	0.27	2.03	1.55	1.38	0.17	1.75	1.65	1.87
2020	0.27	1.70	1.53	1.31	0.25	1.91	1.37	1.34	0.25	1.75	1.60	1.18	0.15	1.49	3.65	1.64
2021	0.34	1.80	1.37	1.10	0.28	2.18	1.44	1.03	0.32	1.80	1.55	0.98	0.62	1.38	1.36	1.43
2022	0.41	1.69	1.41	1.30	0.38	1.89	1.27	1.47	0.36	2.04	1.48	1.26	0.14	3.27	1.75	1.00
2023	0.24	1.98	1.60	-	0.13	1.99	2.14	-	0.26	1.77	1.49	-	0.25	1.88	1.23	-
Ort.	0.29	1.80	1.49	1.30	0.28	2.02	1.47	1.26	0.29	1.90	1.47	1.24	0.21	2.13	1.92	1.53
	SAMAT				VIKING				GENTS				BAKAB			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.14	1.80	1.43	3.08	0.22	2.16	1.50	1.35	0.25	2.21	1.47	1.34	0.27	1.84	1.55	1.19
2017	0.25	1.42	1.15	1.74	0.27	2.08	1.34	1.24	0.26	2.03	1.43	1.31	0.30	1.79	1.54	1.25
2018	0.19	2.33	1.15	2.78	0.28	1.69	1.28	1.72	0.30	2.01	1.45	1.47	0.28	1.80	1.38	1.39
2019	0.09	3.67	2.52	1.69	0.25	1.89	1.43	1.42	0.19	2.16	1.60	1.27	0.26	2.07	1.69	1.28
2020	0.21	1.37	1.54	1.92	0.27	1.53	1.53	1.39	0.24	1.81	1.53	1.31	0.26	1.60	1.56	1.39
2021	0.12	2.10	1.85	1.01	0.25	2.00	1.43	1.35	0.28	1.87	1.51	1.18	0.22	1.89	1.60	1.00
2022	0.16	2.89	3.27	2.59	0.31	1.78	1.39	1.28	0.32	1.96	1.46	1.48	0.38	1.90	1.57	1.21
2023	0.06	3.31	1.37	-	0.27	2.23	1.31	-	0.26	1.99	1.40	-	0.29	1.65	1.56	-
Ort.	0.15	2.36	1.79	2.12	0.27	1.92	1.40	1.39	0.26	2.01	1.48	1.34	0.28	1.82	1.56	1.24

Tablo 4 çalışma kapsamındaki işletmelerin etkinlik endeks değerlerini göstermektedir. İşletmelerinin tamamının birinci çeyreklik dönemde çalışma sermayelerini etkin bir şekilde yönetemediği gözlemlenmiştir. Diğer çeyrekli dönemlerde ise işletmelerin genellikle çalışma sermayelerini etkin bir şekilde yönettiği söylenebilir. İkinci çeyreklik dönemlerde işletmelerin genellikle hem dönen varlıklarını toplam olarak, hem de dönen varlıkların alt grubunda yer alan her bir kalemi ayrı ayrı daha etkin ve verimli kullandığı gözlemlenmiştir. Kullanım ve performans endekslerinde olduğu gibi en yüksek (2020Q3) ve en düşük (2023Q1) etkinlik endeks değerlerine sahip işletme SAMAT çıkmıştır.

Tablo 4. Çalışma kapsamındaki işletmelerin 2016-2023 yılları arasındaki etkinlik endeks değerleri

	ALKA				DGNMO				DURDO				HURGZ			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.08	2.62	2.12	1.26	0.07	1.40	2.76	1.47	0.07	2.84	2.15	1.36	0.09	1.54	2.13	1.88
2017	0.06	6.91	2.05	1.66	0.06	5.15	2.45	1.40	0.08	3.33	2.51	1.62	0.05	4.44	2.07	1.58
2018	0.06	4.14	2.07	2.55	0.04	5.99	2.40	1.92	0.07	3.39	1.57	2.08	0.05	4.17	1.03	1.79
2019	0.05	6.20	2.22	1.92	0.04	4.86	2.02	1.71	0.07	3.44	2.07	2.03	0.06	4.31	2.53	1.91
2020	0.04	5.61	1.79	1.60	0.08	3.53	2.67	2.28	0.06	2.91	2.20	1.99	0.06	3.28	2.16	2.20
2021	0.05	7.07	3.73	0.61	0.08	3.43	2.37	1.59	0.10	3.20	2.74	0.98	0.06	3.21	2.03	3.77
2022	0.14	3.47	3.26	1.60	0.07	3.68	2.41	2.15	0.15	3.41	2.12	1.45	0.07	3.61	1.74	2.91
2023	0.05	3.36	2.89	-	0.06	4.25	1.93	-	0.06	2.83	3.31	-	0.05	0.63	2.46	-
Ort.	0.07	4.92	2.52	1.60	0.06	4.04	2.38	1.79	0.08	3.17	2.33	1.64	0.06	3.15	2.02	2.29
	KAPLM				KARTN				MNDTR				PRZMA			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.06	1.51	2.35	1.72	0.07	2.66	3.69	1.42	0.08	2.48	2.06	1.18	0.03	2.16	3.25	1.72
2017	0.06	3.36	1.92	1.61	0.18	4.01	1.45	1.22	0.16	3.16	1.96	1.47	0.01	7.01	4.19	4.36
2018	0.10	2.35	2.25	2.32	0.06	4.44	1.40	1.63	0.08	4.22	1.81	2.55	0.01	4.65	3.19	2.37
2019	0.06	3.23	2.68	1.69	0.07	4.77	2.08	1.48	0.07	4.02	3.12	1.73	0.03	3.12	2.69	3.49
2020	0.07	2.63	2.47	1.73	0.06	3.62	1.84	1.83	0.07	5.47	2.06	1.84	0.02	2.15	14.21	2.47
2021	0.12	3.16	1.83	1.20	0.08	4.93	2.08	1.07	0.09	10.24	2.05	0.74	0.38	1.88	2.07	1.84

2022	0.17	2.77	1.88	1.73	0.15	3.49	1.60	2.31	0.21	3.84	1.68	2.14	0.02	10.58	3.04	0.97
2023	0.06	3.90	2.68	-	0.02	4.35	5.87	-	0.06	1.68	2.20	-	0.07	3.60	1.47	-
Ort.	0.09	2.86	2.26	1.71	0.09	4.03	2.50	1.57	0.10	4.39	2.12	1.66	0.07	4.39	4.26	2.46
	SAMAT				VIKING				GENTS				BAKAB			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
2016	0.03	1.30	2.24	18.51	0.05	4.25	1.93	1.78	0.07	1.73	2.07	1.74	0.08	2.05	2.41	1.33
2017	0.05	2.03	1.69	25.94	0.08	9.66	1.44	1.69	0.07	4.20	2.10	1.68	0.09	3.13	2.38	1.58
2018	0.03	5.62	1.18	11.51	0.07	2.91	1.46	2.93	0.09	3.99	2.12	2.13	0.07	3.01	1.88	1.89
2019	0.01	11.56	16.67	3.48	0.06	8.58	1.62	2.23	0.04	4.70	2.55	1.58	0.07	4.00	3.16	1.40
2020	0.03	1.46	53.56	2.90	0.07	2.08	2.37	1.98	0.06	3.34	2.37	1.71	0.08	2.24	2.43	1.91
2021	0.02	4.31	3.59	0.96	0.09	5.02	2.27	1.42	0.08	3.53	2.31	1.43	0.05	3.69	2.73	1.04
2022	0.02	6.14	11.43	20.97	0.09	3.97	2.45	1.51	0.10	3.88	2.07	2.20	0.15	3.75	2.84	1.38
2023	0.00	8.63	1.42	-	0.12	5.37	1.47	-	0.07	3.99	1.95	-	0.08	2.80	2.36	-
Ort.	0.02	5.13	11.47	12.04	0.08	5.23	1.88	1.93	0.07	3.67	2.19	1.78	0.08	3.08	2.52	1.50

Tablo 5 incelendiğinde, çeyreklik dönemlere göre incelenen işletmelerin tamamının Covid-19 öncesi ve sonrası birinci çeyreklik dönemde performans, kullanım ve etkinlik endeks değerleri 1'in altında çıkmıştır. PRZMA ve SAMAT işletmeleri haricindeki bütün işletmeler Covid-19 öncesi ve sonrası ikinci çeyreklik dönemde en yüksek endeks değerlerine sahiptir. PRZMA'nın Covid-19 sonrası, SAMAT'ın ise hem Covid-19 öncesi hem de Covid-19 sonrası en yüksek performans ve etkinlik değerlerine üçüncü çeyreklik dönemde ulaştığı görülmektedir. İşletmelerin performans, kullanım ve etkinlik değerlerinin ortalaması dikkate alındığında, işletmelerin tamamının kullanım, performans ve etkinlik endeks değerleri Covid-19 öncesi ve sonrası 1'in üzerindedir. Covid-19 öncesi ve sonrası en yüksek ortalama kullanım, performans ve etkinlik değerlerine (UI= 1.59 ve 1.60; PI= 2.89 ve 3.98; EI=6.37 ve 7.73) sahip işletmenin SAMAT olduğu tespit edilmiştir. Ortalama kullanım endeksine göre, Covid-19 öncesi ve sonrası en düşük değere sahip işletmeler KAPLM (1.23) ve MNDTR (1.20) çıkmıştır. Ortalama performans ve etkinlik endeks değerleri açısından ise, her iki dönemde de en düşük ortalama performans (1.15 ve 1.20) ve etkinlik (1.70 ve 1.75) değerlerine sahip işletme KAPLM'dir. Ayrıca, KAPLM ve VIKING işletmeleri haricindeki diğer işletmelerin Covid-19 sonrası bütün ortalama endeks değerleri Covid-19 öncesine göre daha yüksek çıkmıştır. VIKING'in ortalama endeks değerleri Covid-19 öncesi daha yüksek bulunurken, KAPLM'nin ortalama performans ve kullanım endeks değerleri Covid-19 öncesi ve etkinlik endeks değeri Covid-19 sonrası daha yüksek bulunmuştur. İşletmelerin ortalama etkinlik endeks değerleri sektör ortalaması ile karşılaştırıldığında, Covid-19 öncesi PRZMA, SAMAT ve VIKING işletmeleri dışındaki işletmelerin çalışma sermayesi yönetim etkinlik değerleri sektör ortalamasını altında çıkarken, Covid-19 sonrası PRZMA ve SAMAT'ın etkinlik değerleri sektör ortalamasının üstünde çıkmıştır.

Tablo 5. Covid-19 öncesi ve sonrası işletmelerin performans, kullanım ve etkinlik endeks değerleri

		Covid-19 Öncesi (2016-2019)					Covid-19 Sonrası (2020-2023)				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Ort.	Q1	Q2	Q3	Q4	Ort.
ALKA	PI	0.25	2.05	1.52	1.34	1.29	0.25	2.14	1.74	1.10	1.31
	UI	0.24	2.38	1.39	1.36	1.34	0.26	2.22	1.65	1.11	1.31
	EI	0.06	4.97	2.12	1.85	2.25	0.07	4.88	2.92	1.27	2.28
DGNMO	PI	0.25	1.89	1.56	1.27	1.24	0.27	1.94	1.52	1.42	1.29
	UI	0.21	2.27	1.54	1.28	1.33	0.27	1.92	1.53	1.40	1.28
	EI	0.05	4.35	2.41	1.63	2.11	0.07	3.72	2.35	2.01	2.04
DURDO	PI	0.27	1.68	1.46	1.32	1.18	0.30	1.74	1.62	1.21	1.21
	UI	0.27	1.97	1.41	1.33	1.24	0.31	1.78	1.59	1.20	1.22
	EI	0.07	3.25	2.08	1.77	1.79	0.09	3.09	2.59	1.47	1.81
HURGZ	PI	0.26	1.74	1.39	1.32	1.18	0.25	1.62	1.45	1.65	1.24
	UI	0.24	2.06	1.36	1.36	1.25	0.25	1.54	1.44	1.78	1.25
	EI	0.06	3.62	1.94	1.79	1.85	0.06	2.68	2.10	2.96	1.95
KAPLM	PI	0.26	1.45	1.53	1.36	1.15	0.33	1.73	1.49	1.25	1.20
	UI	0.26	1.81	1.50	1.34	1.23	0.32	1.79	1.48	1.24	1.21
	EI	0.07	2.61	2.30	1.84	1.70	0.11	3.12	2.22	1.55	1.75

KARTN	PI	0.32	1.93	1.51	1.14	1.22	0.26	2.04	1.70	1.32	1.33
	UI	0.29	2.05	1.39	1.25	1.25	0.26	1.99	1.56	1.28	1.27
	EI	0.10	3.97	2.16	1.44	1.91	0.08	4.10	2.85	1.74	2.19
MNDTR	PI	0.33	1.78	1.57	1.30	1.24	0.35	2.91	1.31	1.33	1.48
	UI	0.29	1.96	1.42	1.32	1.24	0.30	1.84	1.53	1.14	1.20
	EI	0.10	3.47	2.24	1.73	1.88	0.11	5.31	2.00	1.57	2.25
PRZMA	PI	0.16	1.87	1.81	1.75	1.40	0.29	1.99	2.09	1.26	1.41
	UI	0.13	2.25	1.84	1.66	1.47	0.29	2.01	2.00	1.36	1.41
	EI	0.02	4.24	3.33	2.99	2.64	0.12	4.55	5.20	1.76	2.91
SAMAT	PI	0.16	1.93	2.67	6.79	2.89	0.12	1.96	10.30	3.53	3.98
	UI	0.17	2.31	1.56	2.32	1.59	0.14	2.42	2.01	1.84	1.60
	EI	0.03	5.13	5.45	14.86	6.37	0.02	5.14	17.50	8.28	7.73
VIKING	PI	0.26	3.22	1.16	1.49	1.53	0.34	2.13	1.51	1.22	1.30
	UI	0.26	1.96	1.39	1.43	1.26	0.28	1.89	1.42	1.34	1.23
	EI	0.07	6.35	1.61	2.16	2.55	0.09	4.11	2.14	1.64	1.99
GENTS	PI	0.26	1.75	1.49	1.32	1.20	0.27	1.93	1.47	1.33	1.25
	UI	0.25	2.10	1.49	1.35	1.30	0.28	1.91	1.48	1.32	1.25
	EI	0.07	3.66	2.21	1.78	1.93	0.08	3.69	2.18	1.78	1.93
BAKAB	PI	0.28	1.62	1.59	1.21	1.18	0.29	1.75	1.65	1.19	1.22
	UI	0.28	1.88	1.54	1.28	1.24	0.29	1.76	1.57	1.20	1.21
	EI	0.08	3.05	2.46	1.55	1.78	0.09	3.12	2.59	1.44	1.81
Ort.	PI	0.25	1.91	1.60	2.04	1.39	0.28	1.99	2.32	1.48	1.52
	UI	0.24	2.08	1.49	1.44	1.31	0.27	1.92	1.60	1.35	1.29
	EI	0.06	4.05	2.52	2.95	2.40	0.08	3.96	3.88	2.29	2.55

Tablo 6 çalışma kapsamındaki bütün işletmelerin çeyrek dönemlik ortalama performans, kullanım ve etkinlik endeks değerlerini göstermektedir. Çalışmada incelenen orman endüstri işletmelerinin ortalama etkinlik endeks değerleri birçok çeyrekte 1'in üzerindedir. Çeyrek dönemlik ortalama sonuçlar incelendiğinde, ilk çeyrekte etkinlik endeks değerleri 1'in altında, diğer çeyreklik dönemlerde ise etkinlik değeri 1'in üzerinde çıkmıştır. Özellikle ikinci çeyreklik dönemin büyük bir kısmının en yüksek etkinlik değerine sahip olduğu görülmektedir. Sektörün en yüksek etkinlik değeri sahip olduğu dönem 2020 yılının üçüncü çeyreği iken, en düşük değere sahip olduğu dönem 2019 yılının birinci çeyreği olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 6. Covid-19 öncesi ve sonrası işletmelerin performans, kullanım ve etkinlik endeks değerleri

Covid-19 Öncesi	PI	UI	EI	Covid-19 sonrası	PI	UI	EI
2023Q3	1.55	1.55	2.50	2019Q4	1.42	1.41	2.05
2023Q2	1.86	1.92	3.78	2019Q3	2.01	1.61	3.62
2023Q1	0.24	0.23	0.06	2019Q2	2.34	2.19	5.23
2022Q4	1.92	1.44	3.44	2019Q1	0.23	0.22	0.05
2022Q3	1.67	1.64	3.04	2018Q4	1.71	1.58	2.97
2022Q2	2.04	2.08	4.38	2018Q3	1.34	1.36	1.86
2022Q1	0.32	0.32	0.11	2018Q2	2.00	2.01	4.07
2021Q4	1.11	1.18	1.39	2018Q1	0.24	0.24	0.06
2021Q3	1.58	1.55	2.48	2017Q4	2.46	1.35	3.82
2021Q2	2.28	1.94	4.47	2017Q3	1.47	1.46	2.18
2021Q1	0.30	0.29	0.10	2017Q2	2.24	2.05	4.70
2020Q4	1.42	1.44	2.04	2017Q1	0.28	0.26	0.08
2020Q3	4.47	1.67	7.51	2016Q4	1.61	1.42	2.95
2020Q2	1.79	1.74	3.19	2016Q3	1.60	1.51	2.43
2020Q1	0.24	0.24	0.06	2016Q2	1.06	2.08	2.21
				2016Q1	0.27	0.23	0.07

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada, BIST'te işlem gören ve kağıt ve kağıt ürünleri ve basım ile orman ürünleri ve mobilya sanayi gruplarındaki firmaların, Covid-19 dönemini kapsayacak şekilde, 2016-2023 yılları arasında çalışma sermayesi yönetiminin etkinliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır Bhattacharya (1997) tarafından geliştirilmiş olan Endeks Yöntemi kullanılarak, verileri analiz için uygun olan 12 adet firmanın çeyrek yıllık verileri kapsamında analizler gerçekleştirilmiştir.

Türkiye orman endüstri sektörünün incelenen dönemde oldukça iyi performans gösterdiği görülmektedir. Hindistan'da kağıt işletmeleri üzerine yapılan çalışmada da işletmelerin ortalama düzeyde çalışma sermayesi yönetiminde etkin olduğu sonucuna ulaşılmış olup (Ramachandran ve Janakiraman, 2009), bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Gıda (Kandil Göker, 2018), tekstil (Shehzad ve ark., 2012), çimento (Afza ve Nazir, 2011), demir-çelik (Marie ve Azhagaiah, 2017), kimya (Valipour ve Jamshidi, 2012), otomotiv (Rahman ve ark., 2022) gibi farklı imalat sektörlerinde yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda da bu çalışmada olduğu gibi işletmelerin başarılı bir çalışma sermayesi yönetimi yürüttükleri belirlenmiştir. Etkinlik endeksi açısından sektör ortalaması, sekiz yıllık çalışma döneminde bütün yıllarda 1'in üzerinde çıkmıştır. İncelenen işletmelerin büyük bir kısmının Covid-19 sonrası çalışma sermayesi yönetimini başarılı bir şekilde yönettiği görülmektedir. Günay ve Cokins (2021) tarafından Borsa İstanbul'da işlem gören restoran ve otelle yönelik çalışmada ise, restoran ve otellerin Covid-19 döneminde çalışma sermayesi yönetimi açısından verimsiz tepki verdiği tespit edilmiştir. İşletmelerin hedef verimlilik düzeyine ulaşması konusunda her iki dönemde de (Covid-19 öncesi ve sonrası) en başarılı işletme SAMAT olurken, Covid-19 öncesi PRZMA ve SAMAT ve Covid-19 sonrası PRIZMA ve ALKA takip etmektedir. SAMAT işletmesinin hem dönen varlıklarının tamamının hem de dönen varlıkların alt gruplarının ayrı ayrı diğer orman endüstri işletmelerine göre daha başarılı bir şekilde yönettiğini söylenebilir.

Çeyreklik dönem olarak hem işletmeler hem de sektör ortalaması incelendiğinde, birinci çeyrek dönemlerde incelenen işletmelerin ve sektörün çalışma sermayesini yönetme konusunda başarı gösteremediği görülmektedir. İşletmelerin büyük bir kısmının ikinci çeyrek dönemlerinde çalışma sermayesini diğer çeyrek dönemlere göre daha başarılı bir şekilde yönettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşletmelerin çalışma sermayesi etkinliklerini sektör ortalaması ile karşılaştırdığında ise Covid-19 öncesi sektör ortalamasını geçen üç işletme ve Covid-19 sonra sektör ortalamasını geçen iki firma bulunmaktadır. İşletmelerin büyük bir kısmı çalışma sermayelerini etkin bir şekilde yönetme hususunda sektör ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

Orman endüstri sektörünün çalışma sermayesi yönetim etkinliğini ölçek bazında karşılaştırılması ve alt sektörlerinin birbiriyle yine ölçek bazında karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Afza, T. & Nazir, M.S. (2011). Working capital management efficiency of cement sector of Pakistan. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 2(5), 223-235. <https://doi.org/10.22610/jebis.v2i5.240>
- Almomani, T.M., Almomani, M.A. & Obeidat, M.I. (2021). The relationship between working capital management and financial performance: Evidence from Jordan. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(6), 713-720. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no6.0713>
- Annegrat, A.M. & Lukiyanto, K. (2018). The effectiveness of working capital use to maximize company value: A study on telecommunication companies in Indonesia. *Journal of Applied Philosophical Management and Innovation*, 1(1), 25-34. <https://doi.org/10.26805/japmai.v1i1.27>
- Bhattacharya, H. (1997). *Total management by ratios*. Sage Publications.

- Bhattacharya, H. (2007). *Total management by ratios: an analytic approach to management control and stock market valuations*. Sage Publications.
- Erem Ceylan, I. (2020). Measuring efficiency of working capital management: Index method. *Journal of Economics Business and Organization Research*, Special Issue, 238-246.
- Güler, E. & Konuk, F. (2019). Çalışma sermayesi etkinlik ölçümünde alternatif bir araç: İndeks yöntemi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 84, 35-48. <https://doi.org/10.25095/mufad.625699>
- Günay, F. (2021). Çalışma sermayesi etkinliği ölçümünde endeks yöntemi: Borsa İstanbul yiyecek-icecek, konaklama ve havayolu ulaştırma işletmelerinde bir uygulama. *Alanya Akademik Bakış*, 5(3), 1411-1431. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.883758>
- Günay, F. & Cokins, G. (2021). Comparative measurement of working capital efficiency for Borsa İstanbul restaurants and hotels for the COVID-19 period and previous quarters. C. Cobanoglu, V. Della Corte (Eds.), *Advances in global services and retail management* (pp. 1-17). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833035>
- İtik, Ü.M. (2021). Çalışma sermayesi etkinlik ölçümünde indeks yöntemi: Teknoloji şirketlerinde bir uygulama. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3534-3551. <https://doi.org/10.26466/opus.909470>
- Kandil Göker, I.E. (2018). Çalışma sermayesi yönetiminde etkinlik durumunun tespiti: BIST gıda sektörü firmaları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim Eğitim ve Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 6(3), 69-79.
- Kandil Goker, I.E. (2020). An analysis of working capital efficiency of companies listed on sustainability index by index method. *Journal of Economics, Finance and Accounting (JEFA)*, 7(2), 94-102. <https://doi.org/10.17261/Pressademia.2020.1206>
- Kasiran, F.W., Mohamad, N.A. & Chin, O. (2016). Working capital management efficiency: A study on the small medium enterprise in Malaysia. *Procedia Economics and Finance*, 35, 297-303. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00037-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00037-X)
- Kaur, H.V. (2014). Efficient management of working capital: A study of healthcare sector in India. *Management Strategies Journal, Constantin Brancoveanu University*, 25(3), 53-65.
- Kavitha, R. & Shanmugam, R. (2015). A study on working capital management efficiency. *International Journal of Engineering and Management Research (IJEMR)*, 5(3), 196-208.
- Kaya, E., Konuk, F. & Kaya, Ö. (2022). Halka açık şirketlerin indeks yöntemi ile çalışma sermayesi etkinlik düzeylerinin tespit edilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 717-733. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1406>
- Marie, A.A. & Azhagaiah, R. (2016). Efficiency of working capital management: Empirical evidence from Indian fast moving consumer goods industry. *Pacific Business Review International*, 9(6), 10-26.
- Marie, A.A. & Azhagaiah, R. (2017). Constructing indices for efficient management of working capital in Indian iron and steel sector. *Anvesha*, 10(3), 21-32.
- Nguyen, A.H., Pham, H.T. & Nguyen, H.T. (2020). Impact of working capital management on firm's profitability: Empirical evidence from Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(3), 115-125. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no3.115>
- Praveena, S. & Mahendran, K. (2013). Working capital management efficiency of sugar sector in India. *Agriculture Update*, 8(3), 425-432.
- Rahman, A., Parameshwara, Kulal, A. & Dongol, P. (2022). Using the index method: Working capital management efficiency. *Pacific Business Review (International)*, 15(6), 37-49.
- Rajinikanth, R. (2018). Working capital management and financial performance: An analysis of trading firms. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 6(5), 496-502.
- Ramachandran, A. & Janakiraman, M. (2009). The relationship between working capital management efficiency and EBIT. *Managing Global Transitions: International Research Journal*, 7(1), 61-74.

- Sakınç, A.Ö. (2021a). İşletme sermayesinin etkinliğinin ölçülmesi ve BİST'te bir uygulama. Ş. Karabulut (Ed.), *Ulusal, uluslararası ve küresel ölçekte iktisat ve finans uygulamaları* (411-428). Gazi Kitabevi.
- Sakınç, İ. (2021b). İslami endekste yer alan imalat sanayi şirketlerinin çalışma sermayesi yönetimi etkinlik analizi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 20(3), 107-128. <https://doi.org/10.14395/hid.930402>
- Sharma, A. K. (2019). Working capital management efficiency: a study on some selected proprietary tea estates in Jorhat District of Assam. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 6(5), 169-183.
- Shehzad, F., Kamran, A., Saba, S., Faiza, S. & Yasir, M. (2012). The relationship between working capital management efficiency and ebit: Evidence from textile sector of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 211-224.
- Soukhakian, I. & Khodakarami, M. (2019). Working capital management. firm performance and macroeconomic factors: Evidence from Iran. *Cogent Business & Management*, 6, 168422. <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1684227>
- Tjandra, C.K., Murhadi, W.R. & Herlambang, A. (2022). The determinants of working capital management in Indonesia and the Philippines. *Jurnal Siasat Bisnis*, 26(1), 110-120. <https://doi.org/10.20885/jsb.vol26.iss1.art8>
- URL-1. (2023). Mali tablolar. Erişim adresi: <https://www.isyatirim.com.tr/tr-tr/analiz/hisse/Sayfalar/default.aspx>, Erişim tarihi: 10 Ekim 2023.
- URL-2. (2023). Finansal tablolar. Erişim adresi: <https://fintables.com/sirketler/ALKA/finansal-tablolar>, Erişim tarihi: 10 Ekim 2023.
- Valipour, H. & Jamshidi, A. (2012). Determining the optimal efficiency index of working capital management and its relationship with efficiency of assets in categorized industries: evidence from Tehran Stock Exchange (TSE). *Advances in Management & Applied Economics*, 2(2), 191-209.
- Wasilewski, M. & Zabolotnyy, S. (2009). Strategies and effectiveness of working capital management in food industry enterprises. *Economic Science for Rural Development*, 18, 111-117.
- Weston, J.F. & Copeland, T.E. (1999). *Financial management*. Penerbit Erlangga.
- Yousaf, M. (2022). Working capital management efficiency: a study of certified firms from the EFQM Excellence Model. *Financial Internet Quarterly*, 18(3), 21-34. <https://doi.org/10.2478/fiqf-2022-0017>
- Zheng, X., Zhou, Y. & Iqbal. S. (2022). Working capital management of SMEs in COVID-19: Role of managerial personality traits and overconfidence behavior. *Economic Analysis and Policy*, 76, 439-451. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2022.08.006>

Extended Abstract

Finance managers have to constantly monitor the amount of working capital, which has an impact on many visible and invisible situations such as company value and prestige, which must be constantly monitored depending on the length of time between the companies' cash outflow and cash inflow and the nature of the work that needs to be done. Effective working capital management is vital for companies to make the best use of their working capital. Because, if the working capital of the companies is insufficient, the companies may experience liquidity shortages and financial difficulties. However, excess working capital can also harm companies, especially if working capital comes from loans because companies must bear higher interest rates. The main purpose of working capital management is to ensure that working capital is maintained at a satisfactory level in a way that prevents excessive or inadequate availability of working capital. In the study, the working capital management efficiency of companies listed in Borsa Istanbul (BIST) and operating in the fields of forest products, furniture, paper and paper products and printing was analyzed, and the effect of Covid-19 on the working capital management effectiveness was also investigated. To achieve the purpose of the study, quarterly balance sheet and income statement data of 12 forest products, furniture, paper and paper products, and printing companies out of 19 companies traded on BIST were used between 2016 and 2023. The data was obtained from isyatirim and fintables websites. 7 companies were not included in the study due to missing data for the years examined in the study. In the study, total current assets are divided into four

components: liquid assets and securities, receivables, inventories and other current assets. Liquid assets and marketable securities include cash and cash equivalents and financial investments, receivables include trade and other receivables, and other current assets include derivative assets, prepaid expenses, current tax liabilities and other current assets. Three index values were used in the study, representing the average performance of current asset components, the degree of use of total current assets in relation to sales, and the efficiency in the management of working capital. The performance index represents the average performance of various components of current assets, and a value greater than 1 indicates that the companies manage its working capital effectively. The utilization index shows the company's ability to use its existing assets as a whole to generate sales. The utilization index value greater than 1 is a sign of improvement. The efficiency index allows for measuring the ultimate effectiveness of companies in working capital management. It is desired that the activity value be greater than 1. When the study results are examined, the performance index values of each company are below 1 in the first quarter, and most of the companies are at the highest level in the second quarter. In the third quarter, the performance index values of all companies were above 1 in all years. Considering the performance value averages of the companies, the performance index values of all the companies were found to be above 1 in all quarters except the first quarter. When the usage indexes of the companies are examined, it is seen that the usage index values of each company are below 1 in the first quarter of all years. It has been determined that the second quarter of the year is generally the period when the ability of companies to create sales using their current assets is at its highest. Considering the average usage index values of companies, the index values of companies are above 1 in all periods except the first quarter, and it is seen that companies reach the highest usage index value in the second quarter. According to efficiency values, it was observed that not all of the companies were able to manage their working capital effectively in the first quarter period. In other quarterly periods, it can be said that companies generally manage their working capital effectively. The performance, usage, and efficiency index values of all companies examined according to quarterly periods were below 1 in the first quarter before and after COVID-19. Considering the average of the performance, usage and effectiveness values of the companies, the usage, performance, and effectiveness index values of all the companies are above 1 before and after COVID-19. The most successful company in both periods (before and after COVID-19) in terms of companies reaching the target productivity level is SAMAT, followed by PRZMA and SAMAT before COVID-19 and PRIZMA and ALKA after COVID-19. The sector average in terms of efficiency index was above one in all years during the eight-year study period. When comparing the working capital efficiencies of enterprises with the sector average, there are three enterprises that exceeded the sector average before Covid-19 and two companies that exceeded the sector average after COVID-19. It is seen that most of the businesses are below the sector average in terms of effectively managing their working capital.

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2024 * Cilt: 28 * Sayı: 2 * (389-400)
Müzeci Kimliği ile Elif Naci ve Türk Yurdu'ndaki (1955-1957) Müze Yazıları

Elif Naci's Vision for Turkish Art and Museology: An Analysis of Articles in
Türk Yurdu Magazine (1955-1957)

Yeliz OKAY *

Makale Bilgisi

Geliş:04.04.2024

Kabul:13.6.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1464922

Anahtar Sözcükler:

Elif Naci,
Türk Yurdu Dergisi,
Müzecilik,
Müze Sosyolojisi.

ÖZET

Müzeci, ressam, sanat eleştirmeni, gazeteci Elif Naci (1898-1987), Çallı Ekolütün mensubudur. İzlenimcilik etkisinde başladığı resim hayatı, hat sanatının ve halı kilim desenleri başta olmak üzere Türk dekoratif sanatları tesirinde şekillenmiş bu sanatlar etkisindeki figürleri daha sonra soyutlamalarına kompozisyonlarına yansıtmıştır. Fırçası kadar kalem de güçlü olan Elif Naci, döneminin ulusal gazete ve dergilerinde sanat eleştirileri, müze yazıları ve sergi yazıları kaleme almıştır. Batı etkisinde teşekkül eden Türk resim sanatını eleştirmiş, sanatçının kendi kültürel köklerine dönüp, halka doğru yönelmesi gerektiğini savunmuştur. Kültürel hafızanın korunması ve aktarılması, millî resim sanatının ve millî müzecilik anlayışının inşa edilmesi ve halk ile aydın kesimin müze bilincinin gelişmesi için müze mekânının dönüşmesi gerektiğini iddia etmiş ve bu konuda yazılar kaleme almıştır. Elif Naci sanatı ve kurumsallaşmasını toplumcu bakış açısıyla yorumlamış ve topluma fayda odağında değerlendirmeler yapmıştır. Ayrıca yazılarında müzenin bireysel ve toplumsal iyi oluş hâline katkılarını irdelemiş ve eğitim müze ilişkisine özellikle dikkati çekmiştir. Bu anlamda müze katalog çalışmalarının ve müze kütüphanelerinin işlevlerini de tartışmıştır. Bu çalışmada Elif Naci'nin *Türk Yurdu* dergisinde 1955-1957 yılları arasında yayımlanmış müze konulu yazıları ele alınarak, sanat anlayışı ve müzeci kimliği arasındaki ilişkiler irdelenecektir.

Article Information

Submission: 04.04.2024

Acceptance: 13.6.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1464922

Key Words:

Elif Naci,
Türk Yurdu Magazine,
Museology,
Museum Sociology.

ABSTRACT

Elif Naci (1898-1989), a distinguished museologist, painter, art critic, and journalist, was a prominent member of the Çallı School. His painting career, initially influenced by impressionism, evolved under the influence of Turkish decorative arts, particularly calligraphy and carpet rug patterns. These influences permeated his abstractions and compositions, integrating traditional elements into modern art. Naci, who wielded a powerful pen alongside his brush, contributed art criticisms, museum articles, and exhibition reviews to national newspapers and magazines of his time. He critiqued Turkish painting, which was heavily influenced by Western art, advocating for a return to cultural roots and an engagement with local traditions. Naci proposed transforming museum spaces to preserve and transfer cultural memory, build a national art identity, and develop a national museology. He emphasized the importance of fostering museum awareness among the public and intellectuals through his writings. Interpreting art and its institutionalization from a communitarian perspective, Naci focused on societal benefits. His writings explored the museum's contributions to individual and social well-being, highlighting the vital relationship between education and museums. He also discussed the functions of museum catalogs and libraries in promoting cultural education. This study examines Elif Naci's articles on museums published in *Türk Yurdu Magazine* between 1955 and 1957, exploring the connections between his artistic philosophy and his identity as a museum educator. The analysis reveals Naci's vision for integrating traditional Turkish art into modern expressions and his efforts to make museums a central part of cultural and educational life in Turkey.

Atf İçin

Okay, Y. (2024). Müzeci kimliği ile Elif Naci ve Türk Yurdu'ndaki (1955-1957) müze yazıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 393-404. doi: 10.20296/tsadergisi.1464922

* Doç. Dr., Yalova Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Resim Bölümü, Yalova, yelizakinokay@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-9436>

GİRİŞ

Türkiye’de müze literatürü Arkeoloji ve Sanat Tarihi alanlarından sonra, bir süredir Sosyoloji’nin müzeye bakışı ve değerlendirmeleri ile de toplumsal değişkenler yönüyle şekillenmektedir. Müze çalışmalarının kaynaklarını belirleyen araştırmaların tasarımı olsa da literatüre kaynaklık eden dönemin süreli yayınları, günlük gazeteler ya da hatıratlar oldukça önemlidir. Özellikle toplumsal değişmeyi analiz eden ve toplumsal bellek üzerinden hareket noktası belirleyen araştırmacılar için ilk ağızdan konuya dair yapılan aktarımlar hem dönemin yorumlanmasını ve hem de karşılaştırmalar yapılmasını kolaylaştıracağı gibi değişimi ya da ilerlemeyi sağlayan olguları, kırılma noktalarını tespit etmeyi de olanaklı kılacaktır. Bu anlamda müze çalışmalarının literatürünü oluşturan kaynaklar, özellikle müzecilik tarihi ve müze olgusunun muhtevası başta olmak üzere kurumsallaşma süreçlerini ve bu süreçleri etkileyen siyasal, sosyal, kültürel belirleyicilerin döneme özgü olduğunu ortaya çıkarmayı sağlamak üzere ele alınmaktadır. Belge yorumlanması ve metinlerden aktarımlar şeklinde biçimlenen çalışmalar, farklı disiplinlerin eklektik yaklaşımıyla yorumlanmaktadır. Bugünün perspektifi ve koşullarından hareketle 1950’li yılların müze algısı, müzebilimi tarihi, müze çalışmalarına bakıldığında; müzelerde çalışan ve farklı meslek gruplarından olan dönemin müze müdürlerinin, müze ile ilgili çalışan akademisyenlerin kaleme aldıkları gazete, dergi köşe yazıları, hatıratlar ve el kitaplarından ulaşılabilenler sınırlı olmakla beraber oldukça değerlidir. Bu anlamda Elif Naci (1898-1987), alanda özel bir öneme sahiptir ve ressam, gazeteci, müzeci ve sanat eleştirmeni kimlikleri ile farklı gazetelerde ve süreli yayınlarda kaleme aldığı yazılarla kendi dönemine ışık tutmuştur. Özellikle müzeci kimliği ile kaleme aldığı yazıları müzede yönetici olarak çalıştığı dönemle ilgili müzelerin koleksiyonları, sergileme teknikleri, müze-akademi, müze-sanat çevreleri ilişkisi ve halkın müze algısı ile müzelerin halk için sunabileceği eğitim imkânları ile millî kültürün müze bilincine ilişkindir. Yayımlanan *On Yılda Resim 1923 – 1933* (1933), *Şarkta Resim* (1943), *Elif’in 60 Yılı - Resimde ve Basında* (1976), *Anılardan Damlalar* (1981) adlı dört kitabının herbirinde sanat hayatının ve sanat anlayışının izlerini görmek mümkündür. Bu çalışmada müzeci kimliği ile Elif Naci’nin sanat anlayışı arasındaki ilişki ve *Türk Yurdu* Dergisi’nin 1955-1957 yıllarında yayımlanan yazıları ele alınacaktır.

ELİF NACİ’NİN YAŞAMI VE SANAT ANLAYIŞI

“Efendim, ben: Ressam Elif Naci (Elif Naci, 1981:115)” diye başladığı ve kendi yaşamını anlattığı yazısında ressam, 10 Ağustos 1898 gününde Gelibolu’da dünyaya geldiğini belirtir. Yine aynı yazıdan edinilen bilgiye göre babasının askerlik vazifesi nedeniyle çocukluğunu Edirne’de geçiren ressam, kendi değişimiyle 19. asrı Edirne’de bitirip 20. asra İstanbul’a gelir. Vefa Lisesi’nin ardından İstanbul’da resim eğitimi almak için akademiye yazılır ancak I. Dünya Savaşı’nın patlak vermesi nedeniyle askere alınıp dört sene askerlik yaptığı için bu eğitime ara verir, yarıda kalan eğitimine Akademi’de Çallı’nın atölyesine kaydolarak devam eden Elif Naci, Çallı ve atölyesinin Paris’te aldıkları eğitimin de etkisiyle Empresyonist tarzı benimsediklerini şöyle ifade eder:

“Çallı İbrahim’den aldığımız feyz Empresyonizm tarzında. Çünkü onlar, Çallı ve arkadaşları Paris’te çalışmışlardı ve bir çeşit Empresyonizmi Türkiye’ye ilk getiren insanlardı. Akademiye gelir gelmez elimizden stomp ve “sauce”u bırakarak yanmış kömürü, füzeyi veren hocamız Çallı İbrahim oldu, Varniya’nın aksine. Yağlıboya sınıfına geçince, Batı’da çoktan ömrünü tamamlamış olan empresyonist görüşü bize aşıladı ve hepimiz birer Çallı İbrahim ve birer empresyonist olduk. Yani atölye arkadaşlarımızın hepsi böyleydi ve aralarında ayırım yapma imkânı yoktu (Elif Naci, 1981:116).”

Herkesin sanat eğitimi döneminde hocasının tesirinde kaldığını ve bunun bir gereklilik olduğunu söyleyen Elif Naci, ancak bu tesirin ardından sanatçının kendi sanat tarzını geliştirmesi ve bağımsızlaşması gerektiğini savunur ve örnek olarak İbrahim Çallıyı gösterir. Ressam Elif Naci (1981:117), Çallı’nın Paris’ten döndükten sonra yaptığı Mevlevi çizimlerinden hareketle empresyonist akımın tesiri ile başladığı sanat hayatının ülkesinde bağımsızlaştığını kendi sanat anlayışını Türk kültürüne özgü formlarla şekillendirdiğini ifade eder. Bu bağlamda sanat anlayışını ortaya koyması açısından aydının ya da sanatçının aldığı eğitimle, Batı tarzı sanat üretiminin ardından kendi kültürel köklerine dönmesi yönündeki tutumunu, bağımsızlık kazanma, özgünlük geliştirme olarak yorumlaması oldukça dikkate değerdir. Elif Naci (1981:117), kendini ve sanat

anlayışını anlattığı yazısında her ne kadar bağımsızlık kazansa da sanat üslubu ve anlayışı hususunda Çallı Ekolünden geldiğini daima vurguladığını ifade ederken, “Çallı’dan sonraki hocalarım enteresan diyerek Yakuut- El- Müsta’sami, Yahya- es Sovfi, Hafız Osman, Es’ad- ül Yesari ... Ne bileyim ben? Selçuklu halısına kadar gidiyor bu...” demektir.

Elif Naci, resimlerine hat sanatı figürlerini sokmuş ve bu sanat üslubu ile resim sanatında köküne dönüşü savunmuştur. Ressamın kendi sanat anlayışını kaleme aldığı 1981 tarihli yazısında yer alan ‘*Türk Resim sanatını Alplerin ötesinde değil, Torosların eteklerindedir*’ ifadesi de bunun en kayda değer göstergesidir.

Gazetecilik Yolunda

Zahir Güvemli (1995:38), ressamın, öğrenciliği sırasında geçinebilmek için bir yandan da arşiv memuru olarak gazeteciliğe başladığını ve gazete ressamı olmak istemeyen Elif Naci’nin, sonradan çeşitli sanat yazıları yazarak ve iyi bir polemist olduğu görüşüne yer verir. Elif Naci de gazeteciliğe başlangıcı ile ilgili olarak şunları dile getirir; “Geçinebilmek için bir iş yapmak lazımdı. Acaba ne iş yapabiliyordum? Tesadüf gazeteci oldum. Gazeteciliğin cuisine’inde yani vitrininde değil de görünmeyen tarafında, mutfağında çalışmaya başladım. Hoş, sonra, bir parçada görünen tarafına kayıverdik ya...Sanat Yazıları filan...Fakat resim yapmadım Gazete ressamı olarak hiç çalışmadım. Bilhassa ona dikkat ettim. Çünkü ressamlık başka, gazete ressamlığı, illustrateur olmak bambaşka şeyler. (1981:120)”

Gazetecilik hayatı boyunca polemikleri olduğunu belirten Elif Naci özellikle Ahmet Haşim (1887-1933) ile girdiği polemiklere vurgu yapar. Sürekli kendisini ve çevresindeki arkadaşlarını tenkit eden Ahmet Haşim’e yönelttiği eleştirilerle şaire çok sıkıntı verdiğini dile getiren Elif Naci (1981:121), kendisini fazlaca eleştiren Ahmet Haşim’in zamanla beğenisini kazandığını da dile getirir. “Elif Naci’nin garabeti küçüle küçüle imzasına inhisar etmiştir” diyen Ahmet Haşim’in vefatından önce Elif Naci ile barıştığını ‘Efendim, Ahmet Haşim öldüğü zaman, ki ölmeden önce de elimi öptüm, barıştık, sarılıp öpüştük (Elif Naci,1981:121)’ ifadesinden anlaşılmaktadır. Elif Naci, Haşim’in vefatının ardından polemikleri ile şairi yordduğu ve incittiğini düşündüğü için ölümünde payı olduğu hissine kapıldığını ve “Ahmet Haşim’i Ben Öldürdüm!” başlıklı bir yazı kaleme aldığını ancak dönemin önde gelen eleştirmeni Nurullah Ataç (1898-1957)’ın kendisine dönerek, ‘*Yahu övünme, Haşim’i sen öldürmedin, patlıcan dolması öldürdü*’ diyerek latife ile karışık kendisini rahatlatmaya çalıştığını da aktarır. Yazar ayrıca gazetelerdeki sınırsız bir polemik ortamında yer aldığına, gerçek hayatta olmasa da yazı hayatında kavgayı ve dövüşmeyi seven bir tarzı bulunduğu vurgu yapar. Elif Naci, sanat üzerine tartışmaktan zevk aldığına ve bu tartışmalardan birini de Refi’ Cevat Ulunay (1890-1968) ile yaşadığına da değinir.

Zahir Güvemli (1995:39) Elif Naci’nin, ilk girdiği gazetenin Celal Nuri, Suphi Nuri ve Sedat Nuri kardeşlerin çıkardığı *İleri* olduğunu, ardından *İkdam*, *İfham*, *Milliyet*, *Tan*, *Son Telgraf* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde çalıştığını ifade eder (1995:39). Aynı kaynakta bildirildiğine göre Elif Naci, Akademi’yi bitirince *Türk ve İslam Eserleri Müzesi*’ne önce müdür yardımcısı, sonra müdür olmuş ve bu görevleri sırasında resimlerine Arap harflerini ve Türk motiflerini sokunca eleştirilmiştir. Bu durumu tenkit edenlere verdiği cevap ise "Braque'ta yok mu? Juan Gris'de; Picasso, Chagall, Dufy, Klee'de yok mu? Var, ama onlar Latin harflerini yerleştirmişler, ben Arap harflerini yerleştirmişim." şeklindedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Elif Naci resim sanatında kendi kültürüne dönüşü benimsemiş ve bu tutumu da eserlerine yansıtmıştır.

Sergilerine Dair Bir Dikkat

Elif Naci (1981:118), Doğu’ya olan tutkusunu da dile getirmiştir. Her ne kadar Haliç sirtlarından, Süleymaniye arkasından batan güneşin defalarca peyzajını yapsa da, ressam, sanatın Batı’dan değil de Doğu’dan çıktığına inandığını ve *Türk Resmî’nin memleketin havasını işleyen fırçasının ucundan doğacağı* altını çizmiştir. İlk kişisel sergisini 1930 yılında Alay Köşkü’nde açan Elif Naci, Galatasaray Sergilerine dair gözlemlerine dayanarak ziyaretçilerin ilk dört gün herhangi bir sergiyi ziyaret ettiğini sonrasında ise kimsenin sergiye ilgi göstermediğini gözlemlemesinden yola çıkarak, kendi sergisinin süresini dört gün olarak belirler. Ancak Maarif Müdürlüğü’nün beşinci gün öğrencileri sergiye getirmek istemesi nedeni ile serginin beş gün sürmüştür (Elif Naci,1981:122).

Elif Naci (1981:122), tüm karma sergilere katıldığını, Galatasaray Sergileri ve Müstakil Ressam ve Heykeltraşlar Sergileri'nde de yer aldığını da aktarır. Akademi'de izlenimcilik etkisinde ev içi resimler yapan ressam, 1933 yılından sonra D Grubu içinde soyut anlayışa yönelir (Karaesmen, 1981:50).

D Grubu Oluşumu İçinde

Elif Naci, Türk Resim Sanatı'nın 1930'lu yıllarına geldiğinde D Grubu oluşumu içinde ve kurucuları arasında yer alır. Ressam, 1933 Eylül ayında Zeki Faik İzer'in Cihangir'de bulunan evinin beşinci katında Cemal Tollu, İlhan Berk, Abidin Dino ile alışlagelmiş akşam buluşmalarından birinde memleketin durgun sanat ikliminden şikâyetçi oldukları ve sanat üzerine konuştuklarını esnada (Elif Naci, 1981:123) bir araya gelerek bir grup kurma fikrinin ileri sürüldüğünü ve D Grubu'nun durgun sanat iklimini dönüştürmek için resim sergileri açmayı, yazılar yazmayı, konferanslar vermeyi, sanat polemikleri ile farklı görüştekilerin sanat konusunda fikirlerini ileri sürebilecekleri sanat tartışmaları ortamı yaratmayı hedeflediklerini ifade ederek D Grubu'nun oluşum motivasyonlarını ve amaçlarını ortaya koymuş olur. Elif Naci'nin sanat düşüncesinin özünü oluşturan, kendi kültürüne temas ve özgünlük sorunları, aynı zamanda D Grubu'nun da düşünceleri arasındadır. Grubun ismine yönelik "Nedir bu D Grubu?" şeklindeki eleştirilere de temas eden Elif Naci, Türkiye'de resimle ilgili grupların dördüncüsü oldukları için alfabenin dördüncü harfini seçtikleri bilgisini paylaşır (Elif Naci, 1981:124).

Nüzhet İslimyeli (1976:44), D Grubu'nun Türk Sanat Tarihi'ndeki seçkin yerine vurgu yaparken gurubun dışında kalan sanatçılara da ufuklar açtığının üzerinde durur ve Elif Naci'nin D Grubunun her sergisinde çağın sanatına olan inancı ve heyecanı içinde yer aldığının altını çizerek Elif Naci'nin estetiği kendi öz varlığında aradığını ifade eder.

Ülkü Dergisi'nde Türk sanatında çağdaşlaşma sorununu ele alan yazılar yazan Elif Naci'nin bu yazılarındaki sanat düşünceleri D Grubu'nun anlayışında belirgin biçimde görülür. Uzun süre hat sanatının ünlü isimlerinin etkisi ile resimlerinde hat sanatının figürlerini ve Selçuklu halı motiflerini kullanırken 1970 sonlarında geometrik soyuta yönelir (Karaesmen, 1981:50). Karaören'in "D Grubu'nun yeniliklere açık usta ressamı" (Karaören,1976:46) ve Berk'in "Türkiye'de Modern Resim Sanatı'nın kurucularındandır." (Berk 1976:21) şeklinde nitelediği Elif Naci'nin sanatını yorumlarken sanatçının kendine has ifade üslubunun teşekkülünde müze ortamında çalışmış olmasını tesiri üzerinde durur. Türk-İslam dehasını çağdaş kalıplara dökme idealini beslemeye başlama sebebini de yine müze ortamında çalışmış olmasına bağlar.

Müze Ortamında

Elif Naci 1937 yılında Hasan Âli Yücel'den gelen teklifi kabul ederek Türk İslam Eserleri Müzesi'ne müdür yardımcısı olarak atanır. Bir süre sonra da aynı müzede, müze müdürü olarak görev alır ve 1956 yılına kadar bu görevi sürdürür. 1940 yılında Cumhuriyet Halk Partisi yurt gezilerine katılarak Samsun'a gider. 1962-1963 yılları arasında Topkapı Sarayı Müzesi müdürü olarak görev yaparın Elif Naci'nin müzeci kimliği ile ilgili çevresi bazen kendisine 'eskicibaşı' (Çetintaş,1976:28) diye takılmış olsa da Topkapı Müzesi müdürlüğü sırasında padişah mezarlarını açtırıp bazı yanlış bilgilerin düzeltilmesi için çalıştığını ve araştırmacı zekâsı ile tarihçilerin tekrarlanagelen yanlışlarını düzelttiğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca Elif Naci'nin araştırmacı yönüyle sanatı ve müze kültürünü geliştirdiğini de vurgulamışlardır. Resim sanatında İzlenimcilikten yola çıkan Elif Naci'nin, Türk İslam Eserleri Müzesindeki görevi sırasında geleneksel hat, çini, minyatür sanatlarının güncel sanata ne gibi katkıları olacağını araştırdığını, yapıtlarında bu geleneksel sanatların yanında çağdaş akımların, soyut resim ekollerinin tüm olanaklarını denediği de genel olaka kabul edilen bir görüştür (Ertop,1976:30).

Elif Naci'nin müzeci kimliğine ve çalışmalarına değinen bir diğer isim Can Kerametli'dir. *Müzeci Elif Naci* başlığı ile kaleme aldığı kısa yazısında Kerametli (1976:52) uzun süre Türk İslam Eserleri Müzesi'nde müze müdürü olarak çalışan Elif Naci'nin müzeyi modern bir tasnife kavuşturma çabasının ve neticede bu konudaki başarısının altını çizer. Müzeyi Türkiye'de olduğu kadar Avrupa'da da tanıtmak için gayret gösterdiğini ve ulusal gazetelerde yazdığı müze yazıları ile halkın dikkatini müzeye çekmeyi başardığı görüşünü dile getirir.

1976 yılında Elif Naci'nin resimde ve basında 60. yılı bir jübile ile kutlanır. 8 Mayıs 1989 yılında İstanbul'da vefat eden Elif Naci yaşamının sonuna kadar resim yapmayı sürdürmüştür.

Türk Yurdu Dergisindeki Müze Yazıları

Türk Yurdu'nun 4. Seri olarak 1954-1957 yılları arasında yayımlanan sayılarından Elif Naci de sürekli yazarlardan biri olarak yer almıştır. Yazarın söz konusu dergide ve zaman diliminde konuyla ilgili çeşitli yazıları tespit edilebilmektedir. Bunların yıllara göre dağılımı şöyledir:

- 1955 Hazinelere Doğru. *Türk Yurdu*. (247). 153-154.
 Hırdavat. *Türk Yurdu*. (246). 77-78.
 Resim Müzesi. *Türk Yurdu*. (240). 554-556.
 Türk ve İslam Müzesi. *Türk Yurdu*. (243). 799-801.
 1956 Azra İnal ve Çekmece Sergileri. *Türk Yurdu*. (256). 869-871.
 Fatih Müzesi. *Türk Yurdu*. (252). 554-556.
 Halının Kaderi. *Türk Yurdu*. (257). 866-867.
 Hereke. *Türk Yurdu*. (249). 318-319.
 Ölüler Konuşmaya Başladı. *Türk Yurdu*. (261). 309-311.
 Resim Müzesi ve Bir Resim Sergisi. *Türk Yurdu*. (255). 793-794.
 1957 Halının Kaderi. *Türk Yurdu*. (269). 954-956.

Bunların muhtevalarına gelince: 1955 yılı 247. sayıda çıkan *Hazinelere Doğru* başlıklı yazısında Elif Naci aslında bugün de güncelliğini koruyan bir mesele olan müzelerin ve nadir eser kütüphanelerini ele almıştır. Kültürel bellek kurumları olarak adlandırılan müzeler, kütüphaneler ve arşivler; kültürel belleği toplayan, koruyan ve yayan kurumlar olarak toplumların gelişiminde merkezi bir rol oynadıkları (Valm, 2005) görüşünden yola çıkarak bu bilinçle hareket eden Elif Naci, 1937 yılında müzede müdür yardımcısı olarak göreve başladığı sırada müze müdürü Abdülkadir Erdoğan'a müzedeki eserlerin düzenli fihristini çıkarmayı teklif eder. Çünkü bir bilim alanında çalışan kimseye, hangi müzede hangi nadir eserin ya da yazmanın bulunduğunu gösterecek bir kataloğa ihtiyaç vardır. Ayrıca Elif Naci, hazırladığı nadir eser ve yazma fihristini çok defa yüksek tirajlı gazeteler aracılığı ile duyursa da akademisyenlerin eserlere pek ilgi göstermediğini de vurgular. Müze kütüphanesinde yer alan eserlerin ihtisas eseri olduğunu ve uzmanların uzun süreli ve titiz biçimde çalışmalarını gereği üzerinde duran Naci, arkeolojik faaliyetler neticesinde elde edilen başarılar gibi başarı elde etmek için nadir eserlerin tespit edilmiş olmasını ısrarla vurgular. Elif Naci yazısını, “*Müzelerde ve müze kitaplıklarında senelerden beri mütehasıslarını bekleyen kıymetli eserler o kadar çoktur ki onlar aranıp tarandıkça beşeriyet yeni bir inkişafa mahzar olacaktır. Buna inanıyorum. Yarına pek çok şeyler vadeden bu eserleri tetkik ve ilan etmek üzere bilginlerimizi müzeye davet ediyorum* (Elif Naci,1955:154).” diyerek sonlandırır. Elif Naci bu makalede yüksek tirajlı gazetelerde verdiği müze röportajlarında olduğu gibi nadir eserler üzerine çalışacak uzmanların dikkatini müzeye çekmek suretiyle müzenin topluma ve bilime katkı fonksiyonunu da vurgulamış olur.

Müze ile ilgili bir diğer yazısı da 1955 yılında *Türk Yurdu*'nun 243. sayısında *Türk ve İslam Müzesi* başlığı ile yayımlanmıştır. Bu yazısında bir yıl aradan sonra *Türk ve İslam Eserleri Müzesi*'ne dönen Elif Naci, ‘*binasına, taşına, toprağına, havuzunda yıkanan güvercinlerin kanatlarına, vitrinlerindeki tezhiplerin kıvrımlarına halılarının rengarenk desenlerine varıncaya kadar her zerresinde hatıralarım saklı, gençliğim medfun, olan bu müzeye avdetim, adeta benim için bir ba'si ba'delmevt olmuştur.*’ diyerek müzenin kendisi için önemini ve taşıdığı anlamı, bir duygu yoğunluğuyla okura aktarmıştır. Heyecanla müzeyi dolaşan Elif Naci, Türk-İslam dünyasının önde gelen sanatkarlarının eserlerini koleksiyonlarında barındıran müzenin halı koleksiyonuna yazısında özel bir yer ayırır. *Türk ve İslam Eserleri Müzesi*'nin yazı koleksiyonundan çok daha büyük kıymet taşıyan halı koleksiyonu dünyanın hiçbir yerinde eşi benzeri bulunmayan şaheser halı ve seccadelerle doludur(Elif Naci, 1955:108) der. Elif Naci, koleksiyon nedeniyle esasen müzenin halı müzesi olarak kabul edilmesini gerektiğini ifade eder ki bu dönemin müze anlayışı açısından oldukça önemli ve ileri bir yaklaşımdır. Koleksiyondaki halıları dokuyanların herhangi bir desen eğitiminden geçmeyen köylüler olduğuna vurgu yaparak tüm malzemelerini tabiattan sağladıklarını belirten Elif Naci için halıları dokuyanlar ise birer

sanatkârdır. Bilindiği gibi Elif Naci'nin sanat üslubunun çerçevesini kendi kültürel belleği çizer ve resimlerinde hat sanatının ve kilim desenlerinin detaylarının özel bir yeri vardır. Bu yazısında yazar bunun nedenlerine de değinmiştir. Halılara dikkatle bakıldığında, detayların günün resim anlayışıyla bağlantılı olduğunu ve kendi coğrafyasından ve kültürel köklerinden şekillendiğini, bunun da halıları eşsiz kılarak, sanat değeri kattığını anlatarak halılarla ilgili dikkati çektiği detayları şu şekilde açıklar:

Bu şekiller, bu ahenk, ifade genişliği, 20. Asrın resim sanatını kısındırarak mahiyettedir. Türk Halı dokuyucusu ve parmakları kınalı, neşeli, gürbüz Yörük kızları lalelerden, menekşelerden, karanfil ve sümbüllerden, gelincik asma haşhaş ve yonca yapraklarından çiğdemlerden desen alarak böcek kabuğundan, ağaç filizlerinden, çiçek usarelerinden boyalar ezerek hendeseyi öyle incelikle motiflendirmiştir ki bugün Şark ve Garp bütün halı alemleri bunların karşısında ibadet halindedir (Elif Naci, 1955:108).

Resim sanatı ile ilgili olarak Elif Naci, Çallı'dan aldığı eğitimin tesiriyle, başlangıçta Empresyonist anlayışla hareket etse de yüzünü kendi kültürüne ve Şark'a dönmüş ve bu tutumunu resimlerine yansıtmıştır. Halide Edip Adıvar (1884-1964), ressamın üslubu ile ilgili kaleme aldığı yazısında 'Yerli' ifadesini başlık olarak kullanmıştır ve bu tercihini ressamın özgünlüğü ve kendi kökleri ile ilişkisi yönüyle 'hiçbir isme inanmamış, İstanbul'un arka sokağını olduğu gibi resmetmiştir (Adıvar, 1954:5)' diyerek açıklamıştır. Ayrıca Elif Naci'nin dekor motiflerini yerli ve eski motiflerden fotoğrafçı nesnellığı ile abartıya kaçmadan alıyor oluşunu da kendi çerçeveleri içinde özgün hallerini koruma çabası olarak yorumlamıştır. Elif Naci'nin, "Velhasıl insan bu geniş ve mübarek kültür havası içinde göğsünü tarih ve sanatla kabartarak dolaşır. Müslüman Türk'ün nelere kâdir olduğunu bir defa daha anlamak için bunları görmek lazımdır." cümleleri ile yazısını sonlandırışı da Halide Edip'in 'yerli' tanımlamasının yerindeliğini bir kez daha gösterir.

Elif Naci'nin 1955 yılında *Türk Yurdu*'nun 246. sayısında kaleme aldığı bir diğer yazı "Hırdavatlar" başlığını taşımaktadır. Batı kültüründe bit pazarları kültürel bellek açısından önemli mekânlar olup, aylıkların özellikle sanatsal ve kültürel üretim süreçlerini yapılandırırken bit pazarlarını gezdikleri bilinmektedir. Bu anlamda mekân olarak bit pazarları hakkında Elif Naci'nin bir yazı kaleme almış olması oldukça önemlidir. "İnsan arasa bit pazarında neler bulamaz?" diyen Elif Naci satılan eşyaların her birinin müzeliği olduğunu ifade eder. Elif Naci'ye göre (1955:10), bu eşyaları miras yoluyla edinen ve çok ucuza bit pazarına satanların kendi kültürü ile bağlarının kopmasına ve bu anlamda nesiller arası kültürel aktarımın sonlanmasıdır ve bu noktada ölen kişinin bit pazarına düşen eşyalarının o kişinin yaşamla kurduğu bağın ve kimliğinin göstergeleridir. Bu düşüncesi bugünün okuruna Walter Grasskamp'ın mal varlıkları ve andaçlar ile ilgili görüşlerini çağırır. Grasskamp (2019:65), ölen kişiye ait eşyaların sergileniş amacının, eşyaların onlara sahip olan kişinin kimliğine katkılarını ortaya koymak diğer deyişle mal ve mülkün biyografik yönünün ne olduğu sorusuna yanıt olduğunu söyler. Bit pazarlarında sürekli el değiştiren ve kıymeti ancak uzmanlarca anlaşılıp değerlendirilebilecek seccade, kilim parçalarının bulunduğu bit pazarlarını nadide eserlerin transit merkezleri olarak tanımlayan Naci, anlaşılmasın bu eserlerin ülkenin kültürel mirası olarak korunması gerekirken turistlerin bavullarında herhangi bir zorlukla karşılaşılmaksızın Batılı koleksiyonculara taşındığının altını çizerek bütün Şark eserlerinin bu yoldan Garp müzelerinin sergilerini zenginleştirdiğini belirtir. Elif Naci (1955:11), bu ciddiyetsizlik ve cahillikle mücadele edilmediği takdirde Batılı yağmanın süreceğini ancak bol tahsisatlı müze ekiplerinin bit pazarlarında kültürel serveti koruma tedbiri olarak yönelmesinin bir nebze mücadeleye katkı sağlayacağını çözüm önerisi olarak sunar. Ailelerin ellerinde bulunan ve müzeliği taşıyan eserleri kayıt altına aldirmalarının da önemine değinen Elif Naci günü gelince bu eserlerin müze koleksiyonuna katılması gerektiğini vurgular. Devletin tahsisatındansa Müzelerin böyle bağışlarla ihya olacağını belirtir. Bit pazarı gezisinde Elif Naci (1955:11), yazısının ilk satırlarında 17. yüzyıla ait bir enfiye kutusunu satın aldığını ve yazısını 'bu satırları dedesinin enfiye kutusunu hırdavatçıya satan çapkına ithaf ediyorum' diye bitirir.

Müze koleksiyonlarına katkısı itibarıyla bit pazarlarının ticaret ortamını değerlendirirken yaşanan süreçleri yağma olarak tanımlayan Elif Naci'nin yazısı nadide eserlerin korunması ve bu bilincin oluşması konusunda adeta uyarılarda bulunur. Etnografik nesnelere hareketle toplumsal belleğin inşa ve hatırlama süreçleri için ideal mekân olarak bit pazarları özellikle Avrupa'da müzeler kadar

önemsemektedir. Bit pazarında el değiştiren kişisel eşyalar aslında toplumun belleğinin izlerini taşımaktadır. Bu anlamda kendi döneminde Elif Naci'nin bu konuyu ele almış olması dikkate değerdir. Bu noktada şu saptamayı yapmak da yerinde olur: Ernest Renan, 1882 yılında ulusal kimliğin kurucu unsurları olarak paylaşılan unutmama ve hatırlama süreçlerini ifade ederken Warburg, imgelerin uzun geçmişlerine dair birikmiş kalıntıları içerecek biçimde ele alındığı sanatsal ikonografi kuramını inşa eder. (Olic, 2019:75). Bir anlamda Warburg ve Renan'ın perspektiflerinin Elif Naci'nin halı, kilim ve minyatür sanatının figüratif unsurlarının kültürel köklerine yönelişindeki motivasyonu açıklar niteliktedir.

1955 senesinin 240. sayısını olarak yayımlanan *Türk Yurdu*'nda Elif Naci, *Resim Müzesi* başlığı ile kaleme aldığı yazısında Atatürk'ün himayesinde Dolmabahçe Sarayı'nın veliiaht dairesinde kurulmuş olan resim heykel müzesinden hareketle ideal müze koşulları ve müze koleksiyonunun ulusal ve uluslararası düzeyde nasıl çeşitleneceğine ve bu konudaki sorunlara değinerek bir anlamda bir resim müzesinin nasıl yapılandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Resim Heykel Müzesi'nde Eski Türk ressamlarının resimleri ile birkaç eserin teşhir edildiğini aktaran ve müze özelinde kurulurken, sistemli hareket edilemediğini, zenginleşmesi için gerekli tahsisatın yapılamadığını bu nedenle de derme çatma görüldüğünü belirten (Elif Naci, 1955:240) yazar bütçe sorunu başta olmak üzere bahsi geçen diğer sorunlara rağmen Türk Resmi'nin geçirdiği değişimi takip edebilme fırsatı kazandırdığını da söyler. Şeker Ahmet Paşa'dan başlayarak, akademi dönemine kadar Türk Resim Tarihi'nin önemli isimleri olan ressamların az sayıda eserleri olması sebebiyle hiçbir ressamın üslubu hakkında tam bir bilgi edinilemediğini Resim Tarihi açısından müzenin görünümünün sorunlu bir belge niteliğinde olduğunu iddia eden (Elif Naci,1955:554) Naci, Resim Müzeleri'nin Türkiye'de resmin gelişmesinin ve resim eğitiminin tam olarak teşekkül edebilmesi için yerli ve yabancı önemli ressamların orijinal eserlerinden birkaçını içeren bir koleksiyon oluşturulması ve farklı galerilerin bulunması gereğinin altını çizer. Batı Sanatı Tarihindeki önemli isimler ve eserlerinin belli ekollerin sembolü haline gelmiş olanlarının Türk koleksiyonlarımıza dâhil edilmesi gerekliliğinin karşısındaki en büyük engelin Avrupa'da dönem dönem yapılan müzayedelerin takip edilmemesi, bütçe sıkıntıları ve Batılı sanat simsarları ile koleksiyonerlerin büyük ölçüde maddi çıkar gözettileri için eserleri ellerinden çıkarmamaları olarak yorumlar. Amerika müzelerinin, Avrupa Resim Sanatı'nın en iyi örneklerini kendi koleksiyonlarına katarak koleksiyonlarını zenginleştirdiklerin ve Amerika sanat piyasasındaki sanat eseri yatırımcısının profillerine de değinen Elif Naci aynı zamanda ileri gelen sanat simsarları hakkında da bilgiler vererek özellikle Samuel Kress'in Avrupa'daki müzayedeleri takip eden en önemli isim olduğunu ve Amerika müzelerine çok sayıda eser kazandırdığını kaydeder. Avrupa'da sanat simsarları ve sanat pazarları ile yakın ilişkisi olan Kress'in Amerikalı zenginlerde böyle bir merak oluşmasında önemli rolü olduğunu da belirtir (Elif Naci, 1955:506). Elif Naci'nin bu yazısı sanat piyasasının koşullarını ve süreçleri ele alması nedeniyle oldukça önemlidir. Ayrıca müze koleksiyonunun nasıl çeşitlendirileceğini de tartıştığı makalesi bir anlamda müzelerin koşullarının iyileştirilebilmesi için sanat piyasası ile ilişkili bir kültür reformu tasvisye etmektedir.

1956 yılında *Türk Yurdu* dergisi *Müzeler Özel Sayısında* Türkiye'de Müzecilik Tarihi ve çalışmaları açısından bugün de önemini koruyan isimlerin yazıları oldukça dikkat çekicidir. Üst başlığı 'Milletlerarası Müzeler Haftası Münasebetiyle' olan ve *Ölümler Konuşmaya Başladı* başlıklı yazısı başlığı kadar kayda değerdir. Müze'nin tanımını yaptığı girişi kısmında çağrışım rüzgarlarının insanı çıkardığı sınırsızlık içeren seyahatte insanın bedbinliğe de kapılabileceğini söyleyen naci ardından müzeyi kavramsal unsurlarla şu şekilde tanımlar:

Toprağa gömülen bir insanın gardrobunda asılı kalan bir elbisesi, bitpazarında satılan ayakkabısı kadar hailevi mana taşıyan pek az şey tanırım. İnsanların geride bıraktıkları eşyaları sağlığında elceğiyle yaptığı marifetler, senelerce asırlarca yaşayabiliyor. Kemikleriyle beraber gömülen eşyası, hatta evleri yaşadıkları şehirlerle birlikte uzun süre toprak altında kalmış nice medeniyetler meydana çıkarıldı. Kazma her gün yeni bir eser kazandırıyor. Onları vitrinlere yerleştirebiliyoruz ve sakladığımız, teşhir ettiğimiz müessesenin adına 'Müze' diyoruz (Elif Naci, 1956:309).

İlk bakışta müzelerin birer ‘ölü evi’ ve müzenin de bir bilim olduğunu ve bilimsel temellerinin sanat ve tarihin birlikteliğinden doğduğunu söyleyen yazar çok ileri tarihte gündeme gelecek müzebilimi tartışmalarının öncül bakış açısının ifadesi olan bu yorumunun ardından müzelerin bugün de sıkça tartışılan ziyaretçi ve müze bilinci sorununa değinir. Müzede sergilenen eserlerin toprak altında kalmaları ya da müzede sergilenebilir olmaları arasındaki farkı müze bilincinin gelişmişliğinin belirlediğine vurgu yapan ve müze sevgisinin ve bilincinin henüz yerleşmediğini müzeci olarak gözlemlerinden yola çıkarak paylaşan Elif Naci, *Müze Haftası* nedeni ile yapılan faaliyetlerin bilinçlenme için olumlu sonuçlar doğurduğunu az da olsa ziyaretçi sayısının arttığı ve bu faaliyetlerin tüm seneye yayılması ile ancak müze bilincinin halkta yerleşeceğinin altını çizer. Müze ile ilgili yazdığı bu yazının ve diğer yazıların da aslında bu bilincin oluşmasına katkı sağlamak için kaleme alındığını belirtir. “Müzeler ziyaretçi olmadan sadece ölüm sükûtu içinde birer kabristan olabilir” (Elif Naci, 1956:310) diyen Naci ülkenin çeşitli müzelerinin koleksiyonlarından örnekler vererek burada yer alan malzemelerin aynı zamanda kendi dönemlerine ışık tutan eğitim değerleri olduğunu altını da çizer. “Hiçbir mektep, hiçbir üniversite, bu müzeler ve abideler kadar canlı tedris vasıtası olamaz” görüşünü dile getiren yazar (1956:310), böylelikle, oldukça erken dönemde müzelerin eğitim mekânı olarak değerine vurgu yapmış olur. Bugün müze çalışmalarına bakıldığında, mekân olarak müzelerin sanat yoluyla eğitimin merkezi olması gerektiğini savunan ve hatta sadece tarih ve toplumsal bilinç değil olumlu sosyal davranış geliştirme imkânı sunan mekânlara da dönüşebileceğini tartışan çok sayıda çalışmanın varlığı bilinmektedir. Elif Naci’nin bu konuda ifade ettikleri, kendi döneminin koşullarında oldukça ileri bir perspektiftir. Okurlarına, *madem bu satırları okumayı yazının sonuna kadar sürdürdünüz bana inanıyorsunuz demektir* (Elif Naci, 1956:311) dedikten sonra ifade ettikleri müzelerin toplumsal ve bireysel düzeyde güncel olarak tartışılan bireyin iyi olma hâline, kendilik algısının inşasına ve duygularını düzenlemesine yardım ettiği noktasında bulguları olan güncel çalışmalar için adeta katkı sunar niteliktedir:

“Yazılarımı okumak lütfunda bulunanlardan ricam şu; Madem ki beni okuyorsunuz, bana inanıyorsunuz demektir. Bana bir defa inanın. İnanın ki müzelerde ferahlatıcı bir hava vardır. Bunaldığınız zaman müzelere geliniz. Sizi sıkkan kâbustan derhal kurtulacaksınız ve her gelişinizde bu eskilerde her gün bir başka yenilik bulacaksınız. Bizden evvel yaşayan insanlar burada insanı şefkatle kucaklıyor ve teselli ediyor. Bana inanınız”. (Elif Naci, 1956:311).

Elif Naci’nin halkı müze ziyaretlerine teşvik etmek için seçtiği bu cümleler oldukça önemlidir. Bu noktada Muzaffer Esat Güçhan’ın *İslam Eserleri Müzesi’nin dünya üzerinde bir cennet köşesi olan bahçesinde duyduğum sükûn ve saadet havasını, bana renkleri ve ifadesi ile yaşatan sanatından dolayı Elif Naci’yi bilhassa seviyorum* (Güçhan1974:36) dediği paylaşımı, Elif Naci’nin de ifade ettiği gibi müzenin iyi oluşa katkısına adeta örnektir.

Bugün dünyanın her yerinde müzeler, modernitenin bireye dayattığı hız duygusunun yarattığı bilişsel, duygusal ve toplumsal hasarın müzede sanata yavaş bakış etkinlikleri veya düzenlenen ‘odaklanarak müzedeki eserlere bakma’ yani eserleri ve dönemleri, insanların izleri yoluyla algılama ile aşılabileceğini çeşitli araştırmalarla ortaya koymaktadırlar. Müze konusunda çalışan müze sosyologları, sanat terapistleri, müzebilimciler, halkın müzede esere odaklanma süresini nasıl arttırabileceklerini tartışıyorlar. Bulgularını yorumlarken de Elif Naci’nin müzenin iyileştirici gücü hakkında söylediklerine benzer ifadeleri kullanıyorlar. Elif Naci’nin tıpkı müze yoluyla eğitim müze mekânının eğitim mekânına dönüşmesi konusunda söyledikleri gibi, müzenin iyileştirici etkisi üzerine söyledikleri de bu konuda ileri sürülmüş en erken görüşler olduğunu söylemek yerinde olur.

Elif Naci’nin, 1956 yılında *Türk Yurdu* Dergisi’nde 255. sayıdaki müze ile ilgili yazısı ise *Resim Müzesi ve Bir Resim Sergisi* başlığını taşımaktadır. Kısa bir zaman diliminde sanat muhitinde artan hareketliliğin ve sergiler, kitaplar, konferanslar minvalindeki sanat olaylarının değerlendirilmesi için gazete ve dergi sütunlarının yetersiz kaldığını ve ancak müstakil sanat dergisi ile sanat meselelerinin tartışılabileceğini dile getiren yazar nu makalede “Atatürk’ün memleket sanatına bir hediyesidir” şeklinde nitelediği *Resim Heykel Müzesi’nin* 1937 yılında açılışının ardından II.

Dünya Savaşı ile ortaya çıkan karmaşadan her kurum gibi kendi payına düşen zararı atlatıp 1951 senesinde yeniden açıldığını ancak restorasyon nedeni ile kapanıp 1956 yılında tekrar ziyaretçi kabul eder hâle geldiğini belirtir. Heylektraş İhsan Özsoy (1867-1944) ile Cumhuriyet Dönemi ilk restoratör mimarlarından Mimar Sedat Çetintaş (1889-1965)'ın yaptığı restorasyonun başarısına ve koleksiyona yeni eklenen eserlere değinen Elif Naci 1955 senesinde müze ile ilgili kaleme aldığı yazıda, gözlemlediği müzenin, geçirdiği restorasyon ve yenilenen koleksiyonu ile daha ileri bir seviyeye ulaştığını ifade eder. Mustafa Şekip ve Rana Tunç'un sergilerine de değindiği yazısı yine sanatın sanat mekânında olmanın iyileştirici gücüne değinmesi ile son bulur.

Türk Yurdu'nun 1956 senesi 252. sayısında *Fatih Müzesi* başlıklı yazısında erken dönem müzecilik tarihi açısından ilk tematik müze olan Fatih Müzesi'nin İstanbul'un fethinin 500. yılında Fatih Sultan Mehmet'e ait şahsî eşyaları da içeren ve döneminin eserlerinden oluşan bir koleksiyona sahip olduğunu ve Topkapı Sarayı'na bağlı olarak açıldığına işarete ederek başladığı yazısında müzenin, Topkapı Sarayı Müze müdürü Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu (1912-1963)'nun çabaları ile açıldığını ve Batı'da açılan tematik müzelerle aynı nitelikte olduğuna değinen Elif Naci (1956:554), Fatih Müzesi'nin uluslararası ölçekte tanınan büyük bir şahsiyete izafeten açılmış ilk müze olmasının aynı zamanda İstanbul'un bilimsel, geleneksel, turistik kimliğine de katkı sağlayacağını söyleyerek Fatih Müzesi için bir müze çekirdeği demenin mümkün olduğunu ve Batıdaki emsalleri gibi sâde oluşunun, nitelik açısından önemli olduğunu vurgu yapar. Müze'nin Çinili Köşkte oluşunu da ayrı bir önem atfeden Naci, Müze'nin zaman içinde Fatih Sultan Mehmet'in şahsına ait olduğu kesin olan eserlerle ve döneminin diğer eserleri ile zenginleşeceğini de ifade eder. Elif Naci'nin müzeci kimliği ile kaleme aldığı yazılar kendi döneminin müze tarihine ışık tutmakla beraber sanatla terapi, sanata yavaş bakış, müzenin eğitim mekânı olarak eğitimde değerlendirilmesi, müze ziyaretçi tutumları gibi güncel meselelere de temas etmiş olması oldukça önemlidir. Elif Naci'nin doğrudan müze başlıklı olmayan ama ele aldığı konu çerçevesinde müze ile ilgili görüşlerini aktardığı yazıları ise halı ve kilimlerle ilgili yazılarıdır Bir de bir sergi nedeniyle kaleme aldığı yazısında sergide müzenin koleksiyonuna yer verilmiş olmasına da dikkati çektiği görülmektedir.

1956 yılında yine *Türk Yurdu* dergisinin 256. sayısında *Hereke* başlığı ile kaleme aldığı yazı aslında bir folklor gezisi yazısıdır. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin yeni binasının salonlarını süslemek için Anadolu gezisine gönderilen ressamların arasında olan Elif Naci, biraz kendi talebiyle biraz da şans eseri çalışma bölgesinin Kocaeli olarak belirlendiğini ve bu vesile ile İzmit'te bir ay kaldığını anlatır (Elif Naci,1956:317). “*Müze'de her gün yumuşak yastığında gözlerimi dinlendirdiğim Türk Halısı sanki bana 'Hereke'den gel' diye seslenmiş gibiydi* (Elif Naci,1956:316) diyen Elif Naci, müzelerin duvarlarını süsleyen eski halılarla, evlerde ve satış mağazalarında formunu yitirip soysuzlaşmış halıların mukayesesini yaparak kültürde yozlaşmaya dikkati çeker. Naci'ye göre Avrupa'ya çeşitli yollarla çıkarılan ve oradaki önemli müzelerde sergilenen Türk halılarının aşinası olan ve Türk Süsleme Sanatlarını bizden daha iyi bilen Batılı müze çalışanları ve uzmanlar da bu yozlaşmaya dikkati çekmektedir. Elif Naci'nin 1956 yılı 256. Sayısında çıkan *Halının Kaderi* başlıklı yazısı 1957 yılının 269. sayısında muhtevasında bir değişiklik olmaksızın ikinci defa basılır. Yazıda “modern resmin en güzel örneklerini asırlarca önce tüm dünyaya öğreten Türklerdir” iddiasını ortaya atan Elif Naci (1956/1957:954/864), soyut sanatın birer şaheseri olan halıları, demode eşya gibi görmeyi ve batının yabancı, biçimsiz, şekilsiz ve rokoko tarzı taklitlerini yaygınlaştırarak bunu yüzünü batıya dönmek olarak görmeyi facia olarak nitelendirir. Elif Naci bu çerçevede, yitirilen kültürel belleğin ve resim sanatı anlayışının Batıya özgü formlarla inşasının eleştirisini yapmış olur. Aslında halının kaderi olarak yorumladığı durum bir anlamda sanatın kendi kültürel kodlarını görmezden gelerek üretim sürecini şekillendirmesidir. Elif Naci'nin *Azra İnal ve Çekmece Sergileri* başlığını taşıyan bir başka yazısı *Türk Yurdu*'nun 1956 yılı 256. sayısında yayımlanmıştır. Elif Naci'nin gezdiği iki sergiden biri olan Çekmece Sergisi'nin Topkapı Sarayı Müzesi'nde açıldığını ve 16. asır ve 19. asırdan seçilen Türk tahta, sedef ve fildişi oymacılığının önde gelen ve farklı müzelerde sergilenen eserlerinin bu müze sergisinde biraraya getirildiğinin bilgisini verir (Elif Naci, 1956:870). Türk ve İslam Eserleri Müzesi koleksiyonunda yer alan eserlerin de bu sergide yer aldığını ve bu paylaşımın müzecilik anlayışı için oldukça önemli olduğuna dikkat çeken yazarın Bir başka dikkati çektiği husus ise

sergileme teknikleri ile ilgilidir. Bu tekniklerin müze galerilerinde de dikkate alınması gerektiğini ve bu anlamda, anlayışta değişmesi gerekenler olduğunun altını çizer (Elif Naci,1956:871).

SONUÇ

Elif Naci gerek müze müdür yardımcısı olarak gerekse müze müdürü olarak çalıştığı dönemde gazeteci ve ressam kimliklerinin de tesiriyle müzenin duvarlarını yıkıp galerileri halka açmaya kendini adanmıştır. Güncel disiplinler arası müze çalışmalarında tartışılan müzenin bireyin iyilik haline katkısı, müzenin öğrenme ortamı olarak dönüşümü, müzenin toplum ve toplumsal tarih başta olmak üzere farklı disiplinlerin araştırmalarına hem müze kütüphaneleri hem de koleksiyonları ile katkıda bulunması gibi meselelere çok erken dönemde yorumlar getirmiş ve bunu tamamen kendi kültürel belleğinden hareketle yapmıştır. Elif Naci'nin halkın müze ile etkileşiminin artırılması üzerine düşünceleri Cumhuriyet'in kültür politikalarının kendi kültürüne dönüş ve halka doğru yaklaşımı ile bir diğer anlamda Ziya Gökalp'ın kültürel milliyetçilik düşüncesi ile de örtüşmektedir. Ressam kimliğine mercek tutup eserlerindeki üslubuna bakıldığında resimlerinde Türk Sanatı'nın yansımalarını gerek yazı gerek halı kilim desenlerini kompozisyonunun bir parçasına dönüştürmesi ve sanatın kendi kültürümüzden hareketle icra edilmesi gerektiğine yaptığı vurgular da bu tutumun göstergeleridir. Elif Naci, müzeleri galerilerinde sadece nadir eserlerin sergilendiği bir mekân olarak düşünmemektedir. Müzenin sosyal yapı ve değişme noktasındaki işlevini önemsemekte ve aynı zamanda aşırı batılılaşma ile yaşanan kültürel bellek afazisinin karşısında kendi kültürümüzü koruyan, savunan ve sürekli kültürün karşı karşıya kaldığı tehlikeye dikkati çeken bir uyarıcı olarak da görmektedir. Toplumsal ilerlemenin kökünün dışarıda değil kendi coğrafyamızda olduğuna dikkati çeken Elif Naci bit pazarlarında bilinçsizce tüketilen ve kültürel hafıza nesnesi nadir eserlerin müzelere ayrılan bütçelerle müze koruması altına alınması gerektiğine değinir. Avrupa'ya kaçak yolla çıkarılıp oradaki müzelerin koleksiyonuna katılan eserlerin varlığından haberdar olan Elif Naci tarihî eser kaçakçılığı ile mücadeleye dikkati çekerken aynı zamanda aile yadigarı eserlerin bit pazarına mirasçılar tarafından satılmasını, nesiller arası kültürel aktarımın kesildiğinin ve bellek yitiminin bir göstergesi olarak görmektedir. Müze koleksiyonunu zenginleştirmenin yolları üzerine düşünürken de müzelerin miras yoluyla nesilden nesile aktarılan aile birikimlerini kayıt altına almanın ve zamanı gelince bunların müze korunmasına alınmasının önemini vurgular. Bunun dışında bu yazılara müzelerle ilgili yapılan son dönem çalışmaların erken dönem yankısı olarak bakma da mümkündür. Müzenin, bireyin iyi oluş hâlini arttırmadaki olumlu katkısına dikkati çekerek ayrıca eserleri dikkatle incelemenin bireysel düzeydeki katkılarına değiniyor ki bu saptama, müzenin topluma yararı noktasında oldukça ileri bir bakış açısıdır. Müze hakkında çok yönlü yazıların süreli yayınlarda, günlük gazetelerde çıkmasını müzenin sürekli gündemde tutulması açısından da önemsiyen yazar ayrıca bir müze literatürü oluşması gereğine de vurgu yaparak özellikle günlük gazeteleri, halk ile müze arasındaki köprü olarak görmektedir. Müzenin, akademik araştırmaların kaynağı olabileceğini de ifade eden Elif Naci, müze nadir eser kütüphanelerinin bir çalışma mekânı olduğunu akademik çevrelere sürekli olarak anımsatmakta ve nadir eserler olan yazma ve kitap koleksiyonların kataloglarının hazırlığının da elzem olduğu üzerinde durur. Böylelikle bir yandan da sadece halkın değil aydının da müze bilincinin sınırlılıklarına ayna tutar. Aydın kesimin müzeye mesafesini de yine aşırı batılılaşma neticesinde yaşanan kültürel amneziye dikkati çekerek açıklayan ve Müzenin sanat ve bilim muhitlerinde gündemde olmasını da hedefleyen Elif Naci'nin *Türk Yurdu Dergisi*'nin 1955-1957 yıllarındaki çeşitli sayılarında yer alan yazıları ele alındığında ressam, sanat eleştirmeni, gazeteci rollerinden oluşan çok yönlü kimliğinin onu kendi dönemindeki bürokrasi kökenli müzecilerin müzeye bakışından çok ileri seviyeye taşıdığını söylemek mümkündür. Naci müzedeki nadir eser koruma bilincinin kendi dönemi için adeta bir eleştirisini yapmış, halktan ve akademik çevrelerden uzak bir koruma anlayışının ancak müzeleri soğuk, mesafeli, sessiz ölü evine dönüştüreceğini vurgulamıştır. Elif Naci, çok yönlü kimliği ve güçlü kalem ile müzenin görünmez mesafelerini kaldırmış, zihinlerdeki müze imajının dönüşebilmesi için müzenin tüm duvarlarını yıkıp mekân olarak müzeyi şeffaflaştırmıştır. Müze konusundaki görüşleri ve müze kültürünün değişmesi için verdiği mücadele daima minnetle anılmalı üzerine farklı boyutlarda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adivar, H. E. (1976). Yerli. *Elif'in Altmış Yılı Resimde Basında*. (s. 5). Reyo.
- Berk, N. (1976). Elif Naci. *Elif'in altmış yılı resimde basında*. (s. 20-21). Reyo.
- Çetintaş, S. (1976). Eliy'in sergisi. *Elif'in altmış yılı resimde basında*. (s. 28-29). Reyo.
- Ertop, K. (1976). Sanki hiç yaşlanmıyor. *Elif'in altmış yılı resimde basında*. (s. 29-30). Reyo.
- Grasskamp, W. (2019). Sanatçılar ve diğer koleksiyoncular. *Sanatçı müzeleri*. Ali Atun (ed). (s. 65-100). İletişim.
- Güçhan, M. E. (1976). Elif Naci. *Elif'in altmış yılı resimde basında* (s. 36). Reyo.
- Güvemli, Z. (1995). Elif Naci. *İslam Ansiklopedisi*, c. 11. (s. 33-39). Türkiye Diyanet Vakfı.
- İslimyeli, N. (1976). 'Elif Naci'. *Elif'in altmış yılı resimde basında* (s. 44-45). Reyo.
- Karaesmen, E. (1982). Elif Naci. *Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi*. 2 (17), 48-51.
- Kerametli, C. (1976). 'Müzeci Elif Naci'. *Elif'in altmış yılı resimde basında*. (52). Reyo.
- Naci, E. (1955). Hazinelere doğru. *Türk Yurdu*, (247), 153-154.
- Naci, E. (1955). Hırdavat. *Türk Yurdu*, (246), 77-78.
- Naci, E. (1955). Resim müzesi. *Türk Yurdu*, (240), 554-556.
- Naci, E. (1955). Türk ve İslam müzesi. *Türk Yurdu*, (243), 799-801.
- Naci, E. (1956). Azra İnal ve çekmece sergileri. *Türk Yurdu*, (256), 869-871.
- Naci, E. (1956). Fatih Müzesi. *Türk Yurdu*, (252), 554-556.
- Naci, E. (1956). Halının kaderi. *Türk Yurdu*. (257), 866-867.
- Naci, E. (1956). Hereke. *Türk Yurdu*, (249), 318-319.
- Naci, E. (1956). Ölüler konuşmaya başladı. *Türk Yurdu*, (261), 309-311.
- Naci, E. (1956). Resim müzesi ve bir resim sergisi. *Türk Yurdu*, (255), 793-794.
- Naci, E. (1957). Halının kaderi. *Türk Yurdu*, (269), 954-956.
- Naci, E. (1981). *Anılardan damlalar*. Karacan.
- Naci, E. (1976). *Elif'in altmış yılı resimde basında*. Reyo.
- Olick, K. J. & Seroussi, V. V. & Levy D. (2019). *Kolektif hafıza kitabı*. Dipnot.
- Valm, T. (18. 10. 2005). The role of cultural memory institutions in knowledge society. 21.03.2024 tarihinde http://confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/dokladEn_561.doc adresinden erişildi.

Extended Abstract

The aim of this study is to examine the writings of Elif Naci, a painter, museum curator, journalist, and art critic, published in Türk Yurdu Magazine between 1955 and 1957. These writings reflect Naci's understanding of national museology and address various issues shaped within the framework of museology, viewed through the lens of museum sociology. During his education at the Academy under the tutelage of the Çallı School, Naci was initially influenced by Impressionism. However, he argued for an independent understanding of painting rooted in Turkish cultural traditions, contrasting with his contemporaries who shaped Turkish painting under Western influences. Elif Naci believed that an artist's style should be determined by their own cultural codes. He frequently shared his thoughts on art's societal benefits and the construction of social identity through his writings. His paintings were inspired by Turkish decorative arts, including carpet and rug patterns, miniatures, and calligraphy. In his compositions, he incorporated figures evoking these traditional motifs. Naci asserted that the roots of Turkish painting lay in Anatolia, emphasizing the need for Turkish intellectuals and artists to connect with their own cultural heritage. Naci's museological approach extended beyond traditional museum concepts, focusing on preserving national culture. His career began as the deputy director and later director of the Museum of Turkish and Islamic Arts. Throughout his career, he wrote extensively on museology, history, literature, education, and sociology. His articles on museums intersected with various fields, reflecting his multifaceted perspective. Naci lamented the lack of museum awareness in academic circles compared to the public, attributing this to the institutional characteristics and perception of museums. He emphasized the importance of technique in gallery

arrangement and valued the work of museum libraries, conducting catalog studies based on his archival knowledge. Increasing museum visits was another concern for Naci, who believed the public should see museums as leisure activities. He advocated for educational programs targeting all ages and stressed that improving museum facilities and enriching collections should be part of cultural policy. Naci criticized the loss of rare cultural and historical artifacts due to interruptions in cultural memory transfer, which he linked to the smuggling of historical artifacts. His writings on carpets, rugs, and thematic museum proposals are noteworthy, as is his early recognition of the therapeutic benefits of museum visits. Elif Naci's eclectic museology was shaped by his multifaceted personality and professional experiences. He challenged the static perception of museums, making them visible and relevant to Turkish intellectuals and the public. Naci believed in a broad, modern perspective to build a national museology, making him a pivotal figure in the history of Turkish museology and an innovator who transformed museum understanding. Re-evaluating Naci's contributions from today's perspective underscores his role in enhancing the national and international recognition of Turkish museums. He saw the diversification of museum collections as crucial for reconnecting visitors with their cultural roots, addressing the social issue of cultural alienation. Naci's perspective on museum sociology, concerned with sociality and cultural continuity, was ahead of its time in terms of terminology and methodology. This study highlights the importance of exploring Naci's writings beyond *Türk Yurdu Magazine*, identifying other publications with his museum articles, and examining them from a sociological perspective. By doing so, we can further appreciate his contributions to Turkish museology and his innovative approach to integrating cultural heritage with modern museological practices.

Nazlı Eray Romanlarında Büyülü Gerçekçilik*

Magical Realism in Nazlı Eray Novels

Esra POLAT ŞABAŞ**

Makale Bilgisi

Geliş: 05.02.2024

Kabul: 01.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1432258

Anahtar Sözcükler:

Nazlı Eray,
roman,
büyülü gerçekçilik,
büyülü belgesel
gerçekçilik.

ÖZET

Türk edebiyatı sözlü geleneğinin yabancı olmadığı büyülü gerçekçilik, yirminci yüzyıla gelindiğinde yerini modern roman anlayışına teslim etmeye başlar. Bu dönemle birlikte tahkiye geleneğinin farklı bir boyuta taşındığı edebiyat, realizmle iç içe geçen metinler üretmeyi ve salt gerçekliği anlatmayı önceler. Daha çok fantastik edebiyatla karıştırılan büyülü gerçekçilik yirminci yüzyılda ortaya çıkmış bir sanat akımıdır. Büyülü gerçekçilik Türk edebiyat geleneğinin yabancı olmadığı bir sanat akımı olsa da postmodern edebiyatın anlatım olanakları dâhilinde anlatıyı girift bir hâle getirebilmektedir. Nazlı Eray büyülü gerçekçilikle başladığı yazım hayatını bu çizgide devam ettirmiştir. Yazar, Giritli Ali Aziz Efendi'nin on sekizinci yüzyılın sonlarında yazdığı *Muhayyelât*'ı ilk Türk romanı olarak kabul eder ve böylece kendi sanat anlayışını da ilan etmiş olur. Yazar, insanoğlunun ruh dünyasını, düşlerini, arzularını, korkularını, tutkularını, hayallerini, masallardaki gibi yarattığı bir dünyada postmodern edebiyatın anlatım olanaklarını zaman ve mekânda yaptığı kaymalarla başka bir boyuta taşıyarak anlatım tarzını Türk edebiyatının sözlü geleneğinde var olan olağanüstüye ve büyülü gerçekçiliğe yaslar. Bu çalışmada Nazlı Eray'ın romanlarında büyülü gerçekçilik anlayışına yer verilmiştir. Büyülü gerçekliğin ne olduğu açıklanırken yazarın kendine has, sanat akımını yorumlayışı üzerinde durulmuştur.

Article Information

Submission: 05.02.2024

Acceptance: 01.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1432258

Key Words:

Nazlı Eray,
novel,
magical realism,
magical documentary
realism.

ABSTRACT

Magical realism, a familiar concept in the oral tradition of Turkish literature, begins to make way for the modern novel in the twentieth century. During this period, literature prioritized producing texts interwoven with realism and focused on narrating pure reality. Often confused with fantasy literature, magical realism is an art movement that emerged in the twentieth century. Although the Turkish literary tradition is no stranger to magical realism, it can make narratives intricate within the narrative possibilities of postmodern literature. Nazlı Eray began her writing career with magical realism and has continued along this path. She regards "Muhayyelât," written by Ali Aziz Efendi of Crete in the late eighteenth century, as the first Turkish novel, thereby declaring her own artistic vision. In her works, Eray creates a world where human beings' dreams, desires, fears, and passions come alive, reminiscent of fairy tales. She takes the narrative possibilities of postmodern literature to another dimension with shifts in time and space, anchoring her narrative style in the extraordinary and magical realism inherent in Turkish oral tradition. This study analyzes Nazlı Eray's novels in terms of magical realism. It explains the concept of magical realism and highlights the author's unique interpretation of this art movement.

Atıf İçin

Polat-Şabaş, E. (2024). Nazlı Eray romanlarında büyülü gerçekçilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 405-416. doi: 10.20296/tsadergisi.1432258

* Bu makale "Nazlı Eray Romanlarında Yapı ve Tema" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

** Dr, MEB, Adıyaman, esrapolatsabas@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8214-8951>

GİRİŞ

Nazlı Eray, 1992 yılında yayımladığı *Ay Falcısı* romanındaki “İlk Türk romanı Muhayyelât’ın yazarı Aziz Efendi’nin aziz ruhuna...” ithaf cümlesiyle Giritli Ali Aziz Efendi’nin 18. yüzyılın sonlarında yazdığı (1797) üç hikâyeden oluşan *Muhayyelât-ı Aziz Efendi*’yi ilk Türk romanı olarak kabul ettiğini belirtmiş olur. Türk edebiyatında modern anlamda roman ve hikâyenin Tanzimat döneminde yazıldığı kabul edilmektedir. *Muhayyelât* ise geleneksel hikâye ile modern anlatı tarzı arasında bir yere sahiptir, bir anlamda geçiş dönemi özelliği taşır.

“Aziz Efendi’nin *Muhayyelât*’ındaki çağdaş roman özelliklerinden en önemlisi, çeşitli kaynaklardan seçtiği malzemeyle sağlam bir itibari âlem kurulmasıdır” (Alacatlı, 1999, s. XI).

Muhayyelât’ı ilk Türk romanı olarak kabul eden yazarın aksine Ahmet Hamdi Tanpınar, *Muhayyelât*’ı *Binbir Gece Masalları*’ndan farksız bulur:

Matbaanın verdiği imkânla o kadar çok okunan, Abdülaziz devri şair ve muharrirlerin o kadar iyi tanıdığı Aziz Efendi’nin *Muhayyelât*’ı, XVIII. asrın sonunda dinî davaların lüzumsuz yere ağırlaştırdığı bir *Binbir Gece*’ye döner. Bütün bu tekrarlar hep yukarıda bahsettiğimiz trajik duygunun ve asıl mânasında realite terbiyesinin yokluğundan geliyordu.

Mademki *Binbir Gece*’den bahsettik, Müslüman hikâyesinde harikuladenin oynadığı rolden de bahsedelim ve en realist sayılabilecek hikâyede bile bu harikuladenin, insanın talihiyle karşı karşıya gelmesine nasıl mâni olduğunu belirtelim. Filhakika, hangi kaynaktan gelirse gelsin, Müslüman hikâyesinde çok defa bu harikulade tesadüfler, periler ve cinler vardır. İşte bu yüzden şark hikâyesi folklor sınırı içinde kalmıştır. Ve bu harikuladenin kendisi de az çok dinin himayesi altında idi. Hiç olmazsa müphem şekilde ona bürünürdü. Bu münasebetle *Ebû Ali Sina Hikâyesi*’ni hatırlatalım. Büyüyü, simya adıyla o kadar kolayca mubahın çerçevesi içine almasıydı, bu hikâye bizim eski kültürümüzün Faust hikâyesi olabilirdi (Tanpınar, 2015, s. 46).

Muhayyelât’ı tipik bir *Binbir Gece Masalları*’na benzeten Tanpınar, eserdeki hikâyelerin hayallere bölünmesi ve hikâyelerin az çok yerli olması özellikleri ile eser hakkındaki görüşünü belirtir. Nazlı Eray’ın *Muhayyelât*’ı ilk Türk romanı olarak kabul etmesi kişisel tercihinin yanı sıra *Muhayyelât*’ın büyümlü gerçekçilik ile yazılmış olmasından kaynaklanır. Üç hikâyeden oluşan *Muhayyelât*, zaman ve mekânların aşıldığı, insanların hayallerine kavuştuğu, arzularını yaşadığı, aşk hikâyelerinin ve türlü maceraların anlatıldığı bir eserdir.

“*Muhayyelât* aynı zamanda sözlü kültürün büyümlü perdesi kapanırken anlatılan son hikâyedir” (Yonar, 2011, s. 242).

Tanzimat’la birlikte Doğu’nun sözlü ve yazılı kültürdeki olağanüstü öğeleri yerini farklı temalara bırakır. Toplumu ilgilendiren temalar kişisel kıssalara tercih edilir. Batıdaki edebî akımların tesiriyle realizm ve natüralizm edebî eserlerde varlığını hissettirir. Bu dönemde Fransız edebiyatından yapılan tercüme döneminde yazarlarına konu örnekleme sunarak yeni bir yazma alanı oluşturur. Türk edebiyatının ve Tanpınar’ın deyişiyle Müslüman hikâyesinin temelinde olağanüstünün yeri yadırganamaz bir gerçektir. Tanzimat devri Türk edebiyatı yüzünü Batı’ya çevirdiği için olağanüstü yerini realiteye bırakmış ve olağanüstü ciddiye alınmamaya başlanmıştır. Bundan sonraki süreçte ise realist ve pozitivist ilkelere uygun metinler ağırlık kazanmış ve destanlar, mitler, masallar, söylenceler eskisi kadar anlatılmamıştır.

Türk edebiyatında gerçekçi estetiğin alımlanması öylesine güçlü olmuştur ki, kimi zaman, realizm ve romantizmin yalnızca birer edebiyat eğilimi oldukları neredeyse unutulmuş, söz konusu eğilimler birer değer kategorisi olarak algılanmışlardır: Bir yapıt “ne kadar gerçekçi” diye övülürken, bir diğeri için ise romantik sözcüğü çoğu kez estetik bağlamda değersiz anlamında kullanılmıştır (Ecevit, 2014, s. 84).

Tanzimat’la başlayan değişim Türk edebiyatına yeni konuların girmesine yol açar. Toplumsal konuların yanı sıra bireysel konular da eserlerde işlenir. Yazarların bakış açısına, ilgi alanlarına göre yazma alanları oluşur. İçinde yaşanan dönem değiştikçe edebiyatın ele aldığı konular da değişmeye, gelişmeye, zenginleşmeye, parçalanmaya başlar. Türk edebiyatının kökeninde, geçmişinde var olan olağanüstünün, büyümlü gerçekçiliğin Tanzimat’tan sonraki yıllarda ortaya

çıkması şaşırtıcı değildir. Yazmaya 1959 yılında okul dergisinde *Mösyö Hristo* öyküsü ile başlayan Nazlı Eray, büyüli gerçekçilikle yazma serüvenini devam ettirmiştir. Daha sonraki yıllarda *Mösyö Hristo*, 1973 yılında *Varlık* dergisinde yayımlanmıştır. Nazlı Eray, on beş yaşında keşfettiği büyüli gerçekçiliğin kalemine sağladığı olanaklarla yıllar içinde çok sayıda eser vermiştir. Doğan Hızlan, Nazlı Eray'ı öykücü ve romancı kimliği ile birlikte değerlendirmiş, öyküye ve romana zekânın izinde fanteziyi getirdiğini belirtmiştir (2014, s. 238). Yıldız Ecevit, *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar* isimli eserinde “Yetmiş Sonrası Türk Romanında Estetik Devrim” başlıklı yazısında Türk edebiyatında çığır açan, yeni biçim denemelerinde bulunan ve bunda başarılı olan yazarları sıralar. Ecevit, yetmişli yılların yeni estetik açılımlarının, avangardist metinlerinin aynı zamanda Türk edebiyatının Batılı anlamdaki ilk romantik metinleri olduğunu belirtir. Ecevit, Türk romanında estetik devrim yapan isimlerden biri olarak Nazlı Eray'ı görür.

“Postmodern dönemin, edebiyatı kurmaca bir oyun olarak gören yaklaşımını ilke alan Nazlı Eray, düşlerine sınır tanımaz; farklı gerçeklik düzlemlerinin içinde uçarı bir biçimde dolaşır, geçmişi ve geleceği birbirine dolaştırır, düş gücünün ulaşabileceği her yere ve zamana taşır kurgusunu” (2014, s. 90).

Nazlı Eray'ın eserlerinde toplumsal mesajlar, yergiler olsa da ön plana çıkan hayal unsurları, düşler ve fantastik öğelerin kurmacada yarattığı büyüli dünyadır.

1. Büyüli Gerçekçilik

Nazlı Eray hakkında yapılan çalışmalarda genellikle ona fantastik edebiyatçı yakıştırması yapılarak yazarın anlatım tarzının fantastik olduğu algısı yaygın bir görüş olsa da yazar büyüli gerçekçi üslupla/ akımla yazmaktadır. Fantastik edebiyat daha çok Batı'nın yazım ilkelerine konu olmaktadır ve peri masallarını, gulyabani, hayal, karaltı, görüntü gibi olağanüstü karşılamaktadır.

“ ‘Fantastik’ sözcüğü bile bütün uygarlıklarda ortak bir motifin, ‘hayalet’in egemenliğini anlatır. Hayaletin çeşitli cinsleri bilinmektedir: Hortlak, gulyabani, hayal, karaltı görüntü. Bunların her biri kendine has bir eylem alanı çizer” (Steinmetz, 2006, s. 33).

Bu bağlamda büyüli gerçekçiliğin ne olduğu açıklanmalıdır. Büyüli gerçekçiliğin ne olduğu ve işlevi konusunda henüz bir kesin görüş benimsenmiş değildir. Büyüli gerçekçiliğin temellerini 1800'lü yıllara, Novalis'e götürmek mümkündür. Novalis adıyla bilinen Georg Philip Friedrich von Hardenberg, ilk kez on sekizinci yüzyılın sonlarında büyüli gerçekçilikten söz eder. Novalis'e göre büyüli gerçekçilik cennetten kovulan insanın dünya ile uzlaşmasıdır. Büyüli gerçekçilik kavramını ilk kez resim ve edebiyat alanında kullanan düşünür Alman sanat eleştirmeni Franz Roh'dur. Roh, Birinci Dünya Savaşı'yla birlikte gittikçe anlamsızlaşan dış dünya karşısında somut gerçeklikten koparak daha çok içsel gerçekliği yansıtmaya yönelen ve savaşın neden olduğu travmatik duyguları sanat aracılığıyla dışa vurmaya çalıştığı için fantastik yanı ağır basan resimlerde, dünyaya yeniden dönüş eğilimi tespit eder. Roh'un adını “büyüli gerçekçilik” olarak koyduğu bu sanat eğilimi, görünenin arkasındaki görünmeyeni aktarmayı amaçlar ve dolayısıyla hem mimetik gerçekliğin temsilini hem de sanatçının gerçekliğe olan tutum veya tavrını içerir. Roh'un resim sanatı için kullandığı kavram ile günümüzde daha çok edebiyat ile özdeşleşmiş görünen büyüli gerçekçilik arasında önemli bir fark vardır. Roh'un büyüli gerçeklik tanımında fantastik ya da olağanüstü olanın da sıradan olarak gösterilmesi söz konusudur (Arargüç, 2016, s. 16).

Büyüli gerçekçilik, gerçekçiliği kullanarak dünyayı akıl ve bilim yoluyla anlamlandırmaya çalışmanın tek başına yeterli olmayacağını göstermeye çalışır. Büyüli gerçekliğin amacı dünyanın geleneksel gerçeklerinin göremediği gerçeği aramaktır. Büyüli gerçekçilik gerçeği ararken okura da tek bir gerçeği dayatmaz, mutlak hakikati reddeder, pek çok hakikatin aynı anda var olabileceğine kapı aralar. Roh'dan sonra Wendy Faris de büyüli gerçekçiliğin tanımını yapmaya çalışmış, büyüli gerçekçiliğin temellerinin moderniteye dayandığını ancak büyüli gerçekçiliğin modernitenin içinden postmodern edebiyatın bir kolu olarak çıktığını belirtmiştir. Büyüli gerçekçilik gerçeğe dayansa da yarattığı, gerçeğin bir taşkın hâlidir. Büyüli gerçeklikte bir denge söz konusudur, gerçeklik açısından bakıldığında gerçek ile olağanüstü ya da fantastik olanın

birbirine üstünlüğü yoktur. Faris ise büyülü gerçekçiliği olağanüstü olanın sıradan olanın içinde organik biçimde büyümesi ile gerçekle fantastiği birleştirir. Faris, büyülü gerçekliği postmodernizme büyülü gerçekliğin kökünü modernizme, dallarını ve yapraklarını ise postmodernizme dayandırır. Büyüülü gerçekçilik emperyal diller olan İspanyolca ve Portekizce gibi Latin kökenli diller aracılığıyla ve bu dillerin içlerinde bulunduğu kültür dünyalarına bir tepki şeklinde varlığını kabul ettirmiş, İngilizce ile yaygınlaşmıştır.

Büyüülü gerçekçilik öncelikle bir tür gerçekliktir, çünkü edebi gerçekçilik gibi o da gerçek dünyaya odaklanır ve anlatısında olup biten her ne varsa gündelik yaşamın içinde gerçekleşir. Başka bir deyişle, büyülü gerçekçilikte fantastik veya büyülü olan şey büyülü gerçekliğin gündelik yaşamında gerçekten olur veya yaşanır. Bu, büyülü gerçekçiliğin önemli özelliklerindedir ve onu başka dünya veya âlemleri mesken tutan fantastik edebiyattan ya da olayların kişinin zihninin derinliklerinde, düş veya rüyalarında gerçekleşen gerçeküstücü edebiyattan ayırır. Yine bu özellik onun yaşama dair bir tarz olduğunu ve bu nedenle bir tür kaçış edebiyatı olarak değerlendirilemeyeceğini ve hatta tam tersi yaşamın gerçekliğiyle bu yüzleşme amaçladığını gösterir. Zamora ve Faris de büyülü gerçekliğin bu duruşuna göndermede bulunarak onun gerçekliğin bir uzantısı olduğunu öne sürerler (Arargüç, 2006, s. 98).

Büyüülü gerçekçilik resim, tiyatro, sinema ve edebiyat alanlarında görülür. Büyüülü gerçekçilikte özne, öznel bir deneyim yaşayarak içine girdiği dünyaya anlam yükler. Büyüülü gerçekçilik hayalî şeyler ya da dünyaların yaratımıyla ilgili değildir. Büyüülü gerçekçilikte yazar, gerçeklikle yüzleşir ve bu gerçekliği çözümlenmeye girişir. Büyüülü gerçekçilik savaş yıllarının insanları bunalttığı bir döneme denk gelse de 1960'lı 1970'li yıllarda Gabriel Garcia Marquez gibi Latin Amerikalı yazarlarla uluslararası bir boyut kazanır. Dünya edebiyatının gündemine büyülü gerçekçiliğin gelmesi Gabriel Garcia Marquez'in 1982 yılında *Yüzyıllık Yalnızlık* ile Nobel Edebiyat Ödülü'nü almasıyla olur. *Yüzyıllık Yalnızlık* teması ve üslubuyla ünlü büyülü gerçekçi eserlerden biridir. Büyüülü gerçekçiliğin Latin Amerika ülkeleri ile özdeşleşmiş olması, bir "postkolonyal dönemden sonra gelen edebiyat" algısını yaratsa da büyüülü gerçekçilik akımı kolonyal geçmişe sahip olmayan ülke yazarları tarafından da tercih edilir:

Nitekim Salman Rushdi, Gabriel Garcia Marquez, Ben Okri, Isabel Allende gibi postkolonyal yazarlardan başka Günther Grass, Jeanette Winterson, Angela Carter, Robert Nye, Marina Warner, hatta Latife Tekin ve Nazlı Eray gibi kolonyal geçmişe sahip olmayan ülkelerin yazarlarının da büyülü gerçekçi bir tarzda yazmaları bu durumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla büyülü gerçekliği Bhabha gibi postkolonyal söylemin başlıca aracı olarak görmek yerine önemli araçlarından biri olarak görmek daha doğru olacaktır. Artık bu yazarların eserlerinde efendi-köle ilişkisini yansıtan kişilerden çok merkezde bulunan ama egemen söylemden dışlanmış coğrafi, etnik, cinsel, toplumsal ve kültürel bağlamdaki ötekiler söz konusudur. Lois Parkinson Zamora ve Wendy B. Faris'in büyülü gerçekçilik ile ilgili başvuru niteliğindeki antolijelerinin ön sözünde büyülü gerçekçiliğin ontolojik, politik, coğrafi ve türler arasındaki sınırları açıklamak ve aşmak için çok uygun bir anlatı biçimi olduğunu belirtmeleri onun zaman içerisinde sınır tanımayan uluslararası bir olgu haline dönüştüğünü gösterir (Arargüç, 2006, s. 21-22).

Genel olarak büyülü gerçekçilik ne anlatıldığıyla değil nasıl anlatıldığı üzerinde durulması gereken, resim, tiyatro, sinema gibi sanat dallarında sınır tanımayan bir akımdır. Büyüülü gerçekçilik olağan ve olağanüstünün arasındaki mesafeyi ortadan kaldırarak karşıtlıkların ve hiyerarşinin, kronolojinin yok sayıldığı karnavalesk bir dünya yaratır. Bu yarattığı dünyada da okurdan beklentisi, hiçbir şeyi sorgulamadan kabul etmemesidir. Bu bağlamda da büyülü gerçekçilik de kendisine atfedilen kaçış edebiyatı örneği olma suçlamasını reddeder. Büyüülü gerçekçilik, şüpheli olumlu anlamda kullanılınca, insanı beklediğinden daha farklı bir gerçeğe ulaştırmayı amaçlar:

Büyüülü gerçekçilik de desteklenemeyeni destekler, dil uzatılamayana dil uzatır, zaman zaman doğaüstü olanı doğal olarak kabul eder, kurguyu gerçek olarak alır ve olağanüstü veya büyülü

olanı olağan ve gerçek kadar uygulanabilir görür ve böylelikle bu ikisi arasında doğru bir ayırım yapılabilmemesinin önüne geçer (Aragüç, 2006, s. 103).

Büyüülü gerçekçilik dünyanın düzenli ve akılla anlaşılan bir yer olmaktan çıktığını ve gerçekliğin gerçeği yansıtmakta eksik kaldığını ima ederek evrensel doğruları da sorgulayarak çoğul bakış açısıyla okuru da anlatılana dâhil ederek kopuk parçaları birleştirme çabası gösterir. Büyüülü gerçekçilik postmodern yöntem ve tekniklerle karnavalesk dünyayı anlatır. Böyle bir dünya alışageleni ters yüz ederek zamanlararası geçişleri, yan yana mümkün olmayanı bir araya getirerek tek düzenin ötesini anlatır. Büyüülü gerçekçilik gerçeği anlatmaya çalışırken kullandığı yöntemle gerçeğin üçüncü gözle görülmesini sağlamaya çalışarak hakikati aramaya döner.

Büyüülü gerçekçi yazardan bahsetmek doğru bir yaklaşım değildir, büyüülü gerçekçi olan şey metnin kendisidir. Pelin Aslan Ayar, *Türkçe Edebiyatı Varla Yok Arası Bir Tür Fantastik Roman (1876-1960)* kitabında Nazlı Eray'ın yazım tarzının fantastikle ilgisi olmadığını, yazarın eserlerinin fantastikle melezlenmiş anlatılar olduğunu söyler:

1980'lerden günümüze Nazlı Eray da fantastikle ilişkilendirilen yazarların başında gelir. Oysa Eray'ın romanlarında art arda sıralanan, çok yoğun bir biçimde sunulan tüm tuhafliklerin, imkânsız olay ve durumların genelde açıklandığı, böylece fantastiğin ortadan kaldırıldığı görülür. Elbette Türkçe edebiyatta sayıları az da olsa korkuyu, tekinsizi, gizemi anlatımın bir parçası haline getirmiş, yer yer olağanüstüleşen romanları her devirde bulmak mümkün, bu tarz romanlar fantastik türde olmasalar da türle melezlenmiş anlatılar olarak dikkate değerdir (2015, s. 336-337).

Fantastik edebiyat aklın açıklayamayacağı olayları anlatır ancak bir edebî türün fantastik sayılması için metindeki kararsızlığın sürmesi gerekir. Öyküsü anlatılan kişi kararsızlığın süreceği bir belirsizlik içindedir. Fantastik tür okurda korku, dehşet, gerilim ve merak unsurlarını canlı tutar ve betimlediği evrenin dil dışında gerçekliği yoktur.

“Neredeyse inandım: İşte fantastiğin ruhunu özetleyen formül. Tamamen saflık türünden mutlak bir inanış bizi fantastiğin dışına çıkarırdı, oysa fantastiğe can veren kararsızlık duygusudur” (Todorov, 2012, s. 37).

Fantastik edebiyatta vampirle, cesetlerle ya da hayaletlerle yaşanan aşk, ölümlü, şeytan ve libido, zalimlik, şiddet, ölüm, aşırılıklar, gibi belli “sen” izlekleri anlatılır. Oysa büyüülü gerçekçilik belli izlekler kalıbı ile sınırlandırılmayacağı gibi gerçekle bağını koparmaz, gerçekliğe yaslanan anlatım olağanüstüyü anlatırken kurmacada kararsızlık yoktur.

2. Nazlı Eray Romanlarında Büyüülü Gerçekçilik/ Büyüülü Belgesel Gerçekçilik

Yazarın ilk romanı *Pasifik Günleri*, 1981 yılında Ada Yayınlarından çıkar. *Pasifik Günleri*'ne kadar öykücü olarak tanınan yazar, romancı kimliği ile de tanınmaya başlar. Yazar, ilk romanından itibaren aynı çizgide eserler üretmeye devam eder. Yazarın *Pasifik Günleri* (1981), *Orphée* (1983), *Deniz Kenarında Pazartesi* (1984), *Arzu Sapağında İnecek Var* (1989), *Ay Falcısı* (1992), *Yıldızlar Mektup Yazar* (1993), *Uyku İstasyonu* (1994), *Âşık Papağan Barı* (1995), *İmparator Çay Bahçesi* (1997), *Örümceğin Kitabı* (1998), *Elyazması Rüyalar* (1999), *Ayışığı Sofrası* (2000), *Aşkı Giyinen Adam* (2001), *Sis Kelebekleri* (2003), *Beyoğlu'nda Gezersin* (2005) romanları büyüülü gerçekçilik tarzıyla yazılmış postmodern eserleridir. Büyüülü gerçekçilikle başladığı roman serüvenini Eva Peron'un yaşam hikâyesini anlattığı *Farklı Rüyalar Sokağı* (2007) ile büyüülü belgesel gerçekliğe taşır. *Kayıp Gölge Kenti* (2008), *Marilyn Venüs'ün Son Gecesi* (2010), *Halfeti'nin Siyah Gülü* (2012), *Aydaki Adam Tanpınar* (2014), *Ölüm Limuzini* (2017), *Sinek Valesi Nizamettin* (2018) ve *Aşk Yeniden İcat Edilmeli* (2018) romanlarıyla bu dönem eserlerini devam ettirir.

“Hep aynı, 15-16 yaşımdan beri yazıyorum hep aynı türde, büyüülü gerçekçilik, büyüülü belgeselcilik yazıyorum. Fantastik değil benim yazdıklarım, fantastik başka bir şey. Gabriel Garcia Marquez, Carlos Fuentes, Paulo Coelho gibi yazıyorum” (Eray, 2016, s. 12).

Yazar, yazma eylemini bir yolculuğa çıkmak ancak yolculuğun nereye varacağını kestirememek olarak tanımlar. Yazma eylemini hem çok şey bilme hem de hiçbir şey bilmeme olarak gören

yazar, yazma hâlini bir rüyaya girmek olarak yorumlar ve eserlerini yazarken kalemine teslim olduğunu ifade eder:

Yazmak, hem çok şey bilmek hem de hiçbir şey bilmemektir bence. Hissetmek, algılamak, durmak; bir an düşünmek, bir söze takılmak, bir pencereden dışarıya onun gibi bakmak: tuhaf bir rüya görmek, bir evham yaşamak, biraz vesveselenmek, bir kadına âşık olmak, bir kara kediyi okşamak ve üst üste iki fincan kahve içmek bile olabilir bu. Tıpkı bu romandaki gibi insan neyi ne kadar bilebilir, neyi hatırlayıp neyi unutabilir? Yaşamdaki gibi aynı. Yaşar gibi yazdım bu romanı. Kullandığım arabada, frene basan ayağım felç olmuş gibi yazdığım romanlar en iyi romanlardır. Çünkü onları kontrol edemem. Kontrolsüz metinler duygularımı sansürleyemez. Duygu yoğunluğundan kontrolümü kaybettiğim sayfalar okuruma en yakın olanlardır. Bu kitapta da öyle oldu. Tanpınar beni ilk gençliğime sürükledi, o yıllara gittim. O da yanımdaydı (Akdemir, 2014, s. 12).

Yazar, *Milliyet Sanat*'ta Nazan Özcan'la yaptığı söyleşide, eserlerinde gerçek ve düş ayrımı yapmadığını belirtirken, modern romanın amacının da var olan bir şeyi anlatmak değil, var olmayan bir şeyi yaratıp varmış gibi kabul ettirmek olduğunu söyler. Modern romanın görevinin süregelenin dışında var olması zor bir dünyayı ustaca yaratıp, oradaki kişileri bütün zenginliğiyle işleyip, okuru onun içine çekip bu dünya varmış gibi hissettirip sonra da anlatılanı bitirebilmek olarak belirtir. Asıl yaratının bu olduğunu söyleyen yazar, gerçekle düşü de buluşturmuş olur (2005, s. 79). Romanlarındaki kahramanların hemen hemen hepsinin gerçek olduğunu söyleyen yazar, bu kahramanları kendi ailesinden, çevresinden, yaşamından, tarihten, sanat tarihinden alırken kendi öz yaşam malzemesiyle nesnel gerçekliği, gerçek olanla olmayanın ayrımının yapılamayacağı anlayışıyla kurmacanın dünyasından anlatır.

Kendi toplumunun her kesiminden insana yer veren Nazlı Eray'ın öykü ve romanlarında çok sayıda yabancı bulunur. Kiminin gezileri sırasında tanıdığı, kimisi farklı tarihsel zamanlarda yaşayan ünlülerin, tarihe mal olmuş kişilerin oluşturduğu bu geniş kişi kadrosunun en önemli yanı, farklı tarih ve mekânlarda yaşamış kişilerin aynı zaman ve mekânlarda buluşmasıdır (Arslan, 2008, s. 165).

Yazarın büyümlü belgesel gerçekçilik anlayışı romanlarında seçtiği sıra dışı kahramanlarının gerçek hayat hikâyelerine dayanması bakımından belgesel roman özelliği de kazanır ancak elbette ki bu gerçeklik yavan bir hâlde sunulmamıştır, olağanüstünün ve alışagelenin dışında kuvvetli bir hayal gücü ile ustaca kurgulanmıştır. Romanlarındaki kahramanlarını gerçek hayattan alan yazar, bunu yaparken tercihini yaşam öyküsünü şaşırtıcı ve inanılmaz bulduğu kişilerden yana kullanır, “olağandışıyı” kurmacada “olağanüstü” ile buluşturur.

Söylediğim gibi benim –fantastik- kahramanlarımın hemen hemen hepsi gerçek. Marilyn Monroe, Robert Kennedy, Laz Bakkal, Mösyö Hristo, Josef Stalin veya Eva Peron gibi... Gerçek olaylardan yola çıkarak, gerçek kişileri romanımın kahramanı yapmak bana daha heyecan verici geliyor. Yüzde 99 gerçeklerle oynuyorsun, elindeki malzeme yaşam, olaylar, hepsi gerçek; üstüne attığın büyümlü tül sana ait, o tülü şekillendirip, güzel ve gizemli kılmak senin maharetin; gerçeğe başka bir açıdan bakmak senin ustalığın. -Gerçeğe, tuhaf bir zaman çatlağından yoğun duygularıyla bakmak-; belki son iki ya da üç romanımı özetleyebilir bu cümle. *Marilyn-Venüs'ün Son Gecesi*'nde bütün yaşanmış ve gerçek olayları kendi ruhumun merceğinden geçirip yazdım. Onun için okur romanda, her zamanki gibi beni, duygularımı hissedebilir. Ama anlattığım Amerikan derin devleti! (Hamidi, 2010, s. 106).

Yazar, büyümlü gerçekçiliği zamanla biyografi merakının uyandırdığı ilgi ile büyümlü belgesel gerçekçiliğe taşımış ve son dönem romanlarını bu akıma bağlı olarak üretmiştir. Eserlerinde gerçekliği, kaleme almak için yıllar süren araştırmalar yapan yazar, araştırma sonuçlarını yerli unsurlarla ve olağanüstü ile birleştirerek daha sonrasında da herhangi bir düzeltme yapmadan oluşturur. Kurmaca, yazarın yıllar süren araştırmalarına dayanır ve büyümlü bir şekilde yazarın elinden çıkar. Öyle ki yazar, *Marilyn Venüs'ün Son Gecesi* adlı romanında bir kaynakça verme gereği bile duyar. Yazarın belgelere dayandırdığı anlatılar tarihî olaylar, bir döneme damga vurmuş gerçek kişilerdir. *Farklı Rüyalara Sokağı*'nda Eva Peron'u, *Kayıp Gölgele Kenti*'nde Josef Stalin'i, *Marilyn Venüs'ün Son Gecesi*'nde Marilyn Monroe'yu, *Halfeti'nin Siyah Gülü*'nde Luis Buñuel'i,

Aydaki Adam Tanpınar'da Ahmet Hamdi Tanpınar'ı, *Ölüm Limuzini* 'nde John F. Kennedy'yi, *Aşk Yeniden İcat Edilmeli*'de Jim Morrison'u kurmaca ile buluşturur. Belgelere dayanan anlatılar, olağanüstü ve biyografik kişilerle buluşarak çerçeve hikâyenin ve iç hikâyenin kaygan bir zeminde yer değiştiği, iç içe geçtiği anlatılara dönüşür.

Metinlerimde düzeltme, değiştirme yapılmıyor çünkü o zaman o büyüülü gerçekçi, kahkaha veya ağlayış bozuluyor, düzeltmeler yama gibi duruyor. Onun için büyüülü gerçekçilik yapılan, kurulan, kurgulanan değil, içten gelen bir görüş, bir duygu yelpazesi adeta bir kristal kadehin taş üstünde kırılıp parçalanmasıdır. Yeni bir tarz denedim, daha önce denendi mi bilmiyorum; "Büyüülü Belgesel Gerçekçilik", Stalin'i, Eva Peron'u, Kennedy'yi öyle yazdım. Yaşamaları kitaplar dolusu inceledim. Dolayısıyla tüm bilgiler gerçektir fakat sonra üstlerine büyüülü gerçekçi tülümü attım ve öyle tamamladım (Eray, 2020, s. 10).

Yazarın romanlarında aklın alamayacağı olağanüstü anlatılırken anlatılanların gerçeklikle bağı kopmaz. Roman başkışisi bir maceraya girdiğinde bir yolculuk geçirir ve bu yolculuk onun hikâyesine hizmet eder. Çerçeve hikâye ve iç hikâye büyüülü gerçekçiliğin anlatım olanakları ile zamanlararası geçişe imkân tanır, zaman ve mekân sınırı ortadan kalkar, doğrusal zaman yerini göreceli zamana bırakır, gerçek ve gerçek olmayan yer değiştirir, akıllamaz işlerden akla, akıldan akıllamaz işlere dönüş yapılır, rüya ve an yer değiştirir. İki boyutlu zaman anlayışını reddeden büyüülü gerçekçilik yazara çeşitli anlatım olanakları sunar. Rüya anlatım formu ile postmodern masal diyebileceğimiz anlatılar, okuru büyüülü dünyaya davet eder. *Arzu Sapağında İnecek Var* romanında üstkurmacada yazar romana dâhil olarak yaşananları anlatmaya kaleminin yetmeyeceğini söyler:

Sevgili okurum!

Yazamayacağım. Ekranda izlediklerimin hiçbirini yazamayacağım. O yapayalnız ve içine kapanık insan bunları hiç kimseyle paylaşmamıştı. Ben de paylaşamayacağım.

Hayretler içindeyim.

İzlediklerime inanamıyorum.

Bir sigara daha yaktım.

Ah, Mehmet!

Duygulu, fırtına dolu bir dünya. Sen bunca fırtınayı ve hüznü yalnız başına nasıl taşıdın?

Ne tuhaf şey (Eray, 1989, s. 79).

Romanlarında büyüülü gerçekçiliğe fal, büyü, peri, medyum, tarot, cin, melek, gazino oyunları gibi unsurları yerleştiren yazar, bunun yanı sıra romanlarına bilimsel gelişmeleri yer yer bilim kurguya varan özellikleri de ekler. İnsan belleklerinin bir CD'ye yüklenerek ölümsüzleştirilme çabalarının mümkün olduğu bir evren arzu eder ve romanlarında büyüülü bir perdeden bu konuya değinir. Yazarın romanlarında *gerçekle rüya* ayrımının yapılamayacağı fikri vardır. Yazar, asıl gerçeğin yaşadıklarımız mı yoksa rüyalar mı olduğu sorusunun kesin ve net bir cevabının olamayacağı görüşündedir ve bu sebeple romanlardaki kahramanlar yer yer bilinç bulanıklığı yaşayarak neyin yaşadığını neyin yaşanmadığını algılayamazlar, iki ihtimali de kabul ederler. Büyüülü gerçekçilik yazara olağanüstünün anlatımı ve alışagelmışin dışına çıkmanın aktarımını anlatacak ilgi çekici bir yol açar. Yazar, birçok romanında olduğu gibi *Sis Kelebekleri* romanında da anlatıcıya gerçeklik sorgusu yaptırır:

Bir an durdu.

"Bu yaşam mı gerçek, yoksa rüyalar mı? Belki de bu yaşam bir rüya, asıl gerçek olan ise rüyalar... Hangisi gerçek acaba? Bunu çok düşünüyorum," dedi.

Taşın kocakarı Firdevs Ana'nın sözlerindeki derinlik şaşırmıştı beni.

Görülen bir rüya mı gerçektir, yoksa yaşadığımız gerçek dünya bir rüya mıydı?

Gözüm dalıp gitmiş (Eray, 2003, s. 136).

Kendine has bir zaman anlayışı olan yazar, geçmişin ve geleceğin bir arada olduğu zaman bütünlüğüne inanır. Zaman boyutlarını/geçmiş, şimdi, gelecek reddeder, zamanı yekpare bir bütün olarak görür. Zamanı bölmemeyi tercih eden yazar, zaman sıçramalarını bütün romanlarında uygular. Yazar, romanlarında zamanlararası geçiş ve zaman sıçramalarını kullanarak mutlak ve doğrusal zamanı reddeder. Zamanlararası geçişleri olağan bulan yazar, romanlarında zaman akışı

ile oynar, böylelikle kurgunun parçalı, bilinç oyunları, bilinç patlamaları ile dolu bir yapısının olmasına olanak sağlar. Büyülü gerçekçilikle zamanı istediği gibi kullanabilen yazar, zaman sıçramaları ile iç içe geçen maceralar yaratır. *Uyku İstasyonu*'nda mekân; zaman, hayat ve boyut değiştirmeye yarayan önemli bir unsurdur. Kahraman anlatıcı değiştirdiği mekân vasıtasıyla bellekler, rüyalar ve zamanlararası yolculuğa çıkar ve çıktığı yolculuklarla kendini yaşar. Olay örgüsünü şekillendiren unsur romanın giriş kısmında saatle vurgusu yapılan zamandır. Her zaman değişikliğinde mekân/şehir değişikliği de esastır. Daha sonraki bölümlerde ise evren geçişleri mekân değiştirmekle yapılmıştır. Mekân ve boyut değişimi ise Yıldız Tozu Oteli, Ömer'in Bahçesi ve ayna ile yapılmıştır. Ayna, titrek mum alevi, gece binilen otobüs mekân değiştirmeye yarayan unsurlardır. Gerçekleri bir süreliğine arkasında bırakmak isteyen kahraman anlatıcı, bunu zaman sınırlarının dışına çıkarak yapmayı tercih eder:

Zamansızım. Zamanın dışına çıkmış gibiyim. Evde beni bekleyen yapacağım bir sürü günlük iş olmalı, ama işte ben buradayım. Çok hızlı giden bir otomobilin fırlayıp giden tekerleği gibi sanki kavrulmuş, bu kumların üstüne düşmüşüm. Demli bir çay içsem kendime gelirim, biraz ısınırım. Aklımı başıma toplarım. Buralarda çay bahçeleri vardı, anımsıyorum.

Geçmişte miyim yoksa gelecekte miyim? Birden aklıma bu soru takıldı. Mutlaka bir yerde bir zaman kayması olmuş. Zamanın neresindeyim acaba? (Eray, 1994, s. 8).

Romanlarında zamanlararası geçiş, yaşanan andan geçmişteki bir ana geçip yaşananları değiştirme çabası ya da geçmişte yaşamış insanlara bugünün teknolojisinin anlatılması, bugünün dünyasının tanıtılma çabası yer alır. Geçmişin dünyasına ait unutulmaya yüz tutmuş sesleri eserlerine taşıyan yazar, romanlarının arka planında seçtiği sesi çalar ve bu ses olağanüstünün yaşanmasına imkân tanır. Leitmotive unsurlarla macerası anlatılan kişi zaman ve mekânın sınırlarını aşar. Romanlarında tiyatro, sinema, resim, müzik sanatlarına ait kültür öğelerini kullanan yazar, unutulmaya yüz tutmuş kendi öznel dünyasına ait öğeleri romanlarının satırları arasında yaşatma gayreti güder. Büyülü gerçekçilik yazara böyle bir imkân tanır. *Arzu Sapağında İncecek Var* romanında on sekizinci yüzyılda yaşamış Kraliçe Marie Antoinette, kurmaca ile yirminci yüzyılın dünyasına girer:

Kraliçe Marie Antoinette'e döndüm.

"Majesteleri," dedim, "Size sorabileceğim pek çok soru var kafamda. Ama ilkin şöyle bir şey sormayı düşündüm: Şu an içinde bulunduğumuz yirminci yüzyılı nasıl buldunuz? Aslında, yüzyılı tam görmüş sayılmazsınız. Başkent Ankara'da, ortahalli bir yazarın evinde konuksunuz. Dışarıyı pek görmediniz sanırım. Yalnızca kupa arabanızdan çıktuktan sonra bizim apartmanın girişini, merdivenleri ve sonra da bu gösterişsiz salonu gördünüz... Bu yüzyılın tanık olduğunuz ufacak, kısıtlı dilimi ile ilgili izlenimlerinizi rica edecektim" (Eray, 1989, s. 19).

Romanlarında sıklıkla anlatılanların akıllamaz olduğunu vurgulayan yazar, olağanüstü şeyler yaşanması, gerçekte mümkün olmayanların olması karşısında üstkurmacada okuruna olanları pek fazla düşünmemesini tavsiye eder. Romanlarında gerçek ve gerçek olmayanın ayrımının yapılamayacağını savunan yazar, gerçek ve rüyayı iç içe anlatarak anlatımda rüya formunu tercih eder. Buna bağlı olarak da romanlardaki olay örgüsü bellek patlamaları, bellek parçalanması ve bellek oyunları ile karmaşık, süratli ve akıllamaz olur. Büyülü gerçekçilik zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak olay örgüsünün hızlı olmasını sağlar. Yazarın romanları açık uçla biter, düğüm bölümünde yoğunlaşan olay örgüsü çözüm bölümünde daralmaya başlasa da yazar, eserin çözüm bölümünde olayları olduğu gibi bırakır, anlattıklarının büyülü gerçekçilik dünyasında yaşadığını kurmacanın devam ettiğini "evrende var olan hiçbir şey kaybolmaz" felsefesine dayandırarak anlatımdaki gizemi çözecek bir sonucu reddederek okurun hayal dünyasının da işin içine girmesini ister. Okuru bazen eğlenceli bazen de hüznü bir bulmacaya davet eden yazar, okurdan da bir merak/ilgi bekler. Postmodern masal diyebileceğimiz rüya anlatım formuyla yazılan romanlar, kolay özetlenemeyen bir macera ürünüdür. Yapı itibarıyla okuru çıkacağı maceraya davet eden kahraman anlatıcı, romanın serim bölümünde bu maceraya birdenbire giriş yapar, düğüm bölümünde macera daha yüksek seviyeye çıkar ve çözüm bölümünde ise her şey rüyadaki gibi biter. Genellikle romanların çözüm bölümünde olaylar olduğu gibi kalır, bir sonuca bağlanamaz, açık uçla biten romanlar kurgunun akışının nasıl olacağını okurun muhayyilesine bırakır. *Sinek Valesi Nizamettin* romanı üzerine konuşan yazar, romanında macerasını anlattığı Nalan'ın roman

boyunca suskun oluşunu, gizemli hâllerinin sebeplerini okurun hayal gücünün özgürlüğüne bırakmaktan yana olduğunu belirtir:

Ben onu sevmiyorum. Hayat bir yere bağlanıyor mu? Hayır. Bırakın, roman da bağlanmasın. Mahsus öyle açık bıraktım sonunu. Mesela Nalan’a ne olmuş olabileceğine okur karar versin. Neden susuyordu örneğin? Neden ve kimden korkuyordu ya da? Böyle olsun istedim. Umarım okurların seveceği bir roman olmuştur (Köle, 2019, s. 26).

Yazarın romanlarında fal ve büyü gibi unsurları sıklıkla kullandığı görülür. Yazarın romanlarındaki önemli unsurlardan biri de faldır. Bakla falı, su falı, kahve falı, ayna falı, tarot falı yazarın hemen hemen bütün romanlarında vardır. Bakılan bir kahve falından çıkan kişi olaylara dâhil olur, falına bakılan kişinin yaşadığı olaylar özetlenir, kişinin durumu yansıtılır. Büyülü gerçekçiliğin yarattığı kavranması zor durumlar fal vasıtasıyla özet biçiminde anlatılır:

Nazmi ve Arif falcıyı dinliyorlardı.

“Neler var fincanlarda?” diye sordu Arif.

“Her şey müşterek” dedi falcı. “İkiniz arasında tuhaf bir birliktelik var. Siz ortak mısınız?”

“Hayır, değiliz” dedi Nazmi. “Ortak değiliz. Arkadaşız biz.”

“Ama” dedi falcı, “bir kader ortaklığı var. Bir bütünlük. Bir kadın var, ikiniz de onun yanındasınız. Bir yol var, ikiniz de o yola gidiyorsunuz. Masada oturan bir adam var, ikinizle de ilgili... Böyle şeyler. Tepelik bir yerde oturuyorsunuz, ikiniz berabersiniz. Bir para var, ikiniz kullanıyorsunuz; yani nasıl diyeyim, bir kader birliği var gibi aranızda. Yani şöyle söyleyeyim, bu iki fincan aslında tek bir fincan gibi. İkinizin falı aynı. Aynı şeyleri görüp aynı olayları yaşayacaksınız. Biriniz hastalanırsa öteki ona bakacak, biri yola giderse öteki de onunla gidecek. Böyle, ruh bağlanması gibi bir olay olmuş. Bu açılmaz, hep böyle gider. Dikkat edin, aynı kadına âşık olmayın. Çünkü masada oturan bir kadın çıkmış.”

Fincanı yerine koymuştu.

“Afiyet olsun. Falımız bu kadar.”

Arif bağırıyor heyecanla:

“O kadın? Ne yapıyor o kadın? Söylesene?”

“Hiçbir şey yapmıyor şu an. Öylece duruyor. Bekliyor” dedi falcı.

“Onu bir daha göreceğim miyim?”

“İkiniz de göreceksiniz onu. Birliktesiniz.”

Fal bitmişti. Falcı masadan kalkıp eski bir kapı çerçevesinden geçerek arkalarda bir yerde kayboldu” (Eray, 2013, s. 112-113).

Romanlarda anlatıcı, bilinç bulanıklığı, bilinç patlaması yaşar ve bu bulanıklık anlatılanların iki şekilde de yaşanması ihtimalinin olduğunu sezdirir. Romanda anlatılanların romanın ilerleyen sayfalarında aslında yaşanmadığı ya da yaşananların aslında rüya olduğu söylenerek neyin gerçek, neyin rüya olduğu ayırımının yapılamayacağı belirtilir. Olay örgüsü ilerler, entrik unsurlar anlatıcının kafasını kaldırıp kendine gelmesiyle o anda yaşananların aslında bir rüya âleminde yaşandığı dile getirilir. *Aşk Yeniden İcat Edilmeli* romanında anlatıcı Bodrum Devlet Hastanesinde röntgen film çekirtmek için koşarken kendini birdenbire Ankara’da Vakkas’ın Bahçesi’nde bulmasını anlayamaz, bahçenin sahibi ise anlatıcının hep orda olduğuna şahittir.

“Ankara...”

“Senin dünyan,” dedi Vakkas. “Kabuğun, kozan olan şehir. Sevdiğin bomboş bozkır. Anısız diye sevmiştin burayı yıllar önce. Anılarla doldurdun. Şehrin her taşında senin bir anın vardır,” dedi.

“Doğru,” dedim. “Benim beşiğim burası. Ama ben Bodrum’daydım. Devlet hastanesinin koridorunda radyolojiye doğru koşuyordum. Nereden geldim buraya? Birden kendimi burada buluverdim,” dedim.

“Sana bir çay getiriyorum,” dedi Vakkas. “Kendine gel biraz” (Eray, 2018, s. 80-81).

Romanlarda ortak bilinç, bilinç dışı çok önemli bir yer tutar. Romanlarında insanoğlunun heveslerine ışık tutan sorular soran ancak bu sorulara net bir yanıt veremeyen anlatıcı bu anlamda çaresiz kalır. İnsanoğlunun ortak bilincini okumaya çalışan yazar ayna, rüya ormanları, vitesli ayna, seyir taşı, televizyon ekranını ve diğer ekranları kullanılır. Bu araçlar vasıtası ile bilince

doğru bir yolculuk yapılır. Çıkkılan bu yolculuklarda dile getirilemeyen aşklar, hayaller, tutkular, arzular ve ihtiraslar anlatılır. Romanlarda kullanılan en önemli anlatım teknikleri anlatma-gösterme, montaj, tasvir, özetleme, geriye dönüş, diyalog ve bilinç akışıdır. Çerçeve ve iç hikâyede zincirleme olay örgüsü ile anlatılan kurmacada kırık ve parçalı bir yapı vardır. Olayların arasına kahraman anlatıcının otobiyografisi ve anıları girer. İstanbul'da görülen bir yer, burna gelen bir koku, kulağa gelen bir ses kahraman anlatıcının çocukluğuna, gençliğine ve geçmişe dönmesine vesiledir. Romanlarının sonunda olay örgüsü bitse de yazar, kahraman anlatıcının yaşanılanları bilincinde devam ettireceği mesajını verir, okurdan da böyle bir tutum beklediğini söyleyerek okuruna yol gösterir. Her eserinde geçmişin dünyasını anlatan yazar, anlatım biterken büyülü dünyaların var olduğunu hatırlatır, okuru büyülü dünyaların içinde bir müddet dolaştırır ve onu öznel olarak aldığı tada göre farklı bir yerde bırakır.

SONUÇ

Yazmaya 1959 yılında öykü ile başlayan Nazlı Eray, 1981 yılından itibaren roman türünde devam etmiş, zamanla yeni anlatım olanakları aramış ve denemiştir. Kendisini Türk edebiyatında büyülü gerçekçiliğin temsilcisi/öncüsü olarak gören yazar, zamanla tarzını büyülü belgesel gerçekçiliğe taşımış ve dünyaca bilinen gerçek birini romanlarında kendi öznel dünyasına ait kişilerle buluşturarak büyülü gerçekçilikle zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak anlatmıştır. Bu bağlamda yazarı özgün yapan, gerçeğin sunuluş biçimi olan büyülü gerçekçilik/büyülü belgesel gerçekçiliktir. Bu sebeple de yazarın romanlarında dil ve anlatım teknikleri dikkat çeker. Büyülü gerçekçilik anlatıya postmodern masal tadı verebileceği gibi okuru da yaratılan tersine dünyada şaşırtır, hayal gücünün sınırlarını zorlar. Nazlı Eray, Türk edebiyatına büyülü gerçekçilik/büyülü belgesel gerçekçilik, fantastik ve otobiyografinin, biyografinin leitmotive olarak iç içe geçerek kullanıldığı rüya anlatım formunda zamanlararası ve mekanlararası geçişin mümkün olduğu kurmaca yapıda olağanüstüyü gerçeklikle bir araya getirerek anlatır. Metinlerarası ilişkiler içinde olan eserleri, farklı bir duyuşun ve anlayışın kapılarını aralar. Gerçek hayatın acımasız gerçekliği ve değiştirilemeyen, durdurulamayan zaman akışı yazarın kalem ile yepyeni kurmaca bir dünyada düş gücü ile arzu edilen gerçekliğe ve zamana hükmedişe dönüşür. Yazar, özetlenmesi kolay olmayan ancak derinliği olan romanlarda tüm yaşam birikimini/araştırdığı yaşam hikâyelerini, gezip gördüğü yerleri yeni anlatım olanakları deneyerek sanatını canlı tutar. Büyülü gerçekçilikten büyülü belgesel gerçekçiliğe geçen yazar, rüya anlatım formu ile postmodern edebiyatın sınırlarını zorlayarak eserlerinde yaşamdan, tarihten, biyografiden ödünç aldığı kişilere yeni bir kader çizer. Böyle bir yazım tarzı eserlerde olay örgüsünün yoğunluğu, şahıs kadrosunun fazlalığı şeklinde kendini gösterir. Rüya anlatım formundaki eserler olay örgüsünün hızlı, zaman ve mekânın değişken olması ile karmaşık, parçalı ve yazarın hayatından izler taşıması ile karnavalesk bir anlatıma bürünür.

KAYNAKLAR

- Akdemir G. (2004, Eylül 11). Nazlı Eray'dan Aydaki Adam Tanpınar, *Cumhuriyet Kitap*, (1282), 12. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/nazli-eraydan-bir-tanpınar-romani-aydaki-adam-tanpınar-118627>
- Arargüç, M. F. (2016). *Büyülü gerçekçilik ve Louis de Bernières'nin Latin Amerika üçlemesi*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Arslan, N. (2008). *Nazlı Eray bir okuma denemesi*. Phoenix Yayınları.
- Ayar A. P. (2015). *Türkçe edebiyatta varla yok arası bir tür fantastik roman (1876-1960)*. İletişim Yayınları.
- Ecevit, Y. (2014). *Türk romanında postmodernist açılımlar* (9. baskı). İletişim Yayınları.
- Eray, N. (1989). *Arzu sapağında incek var*. Can Yayınları.
- Eray, N. (1992). *Ay falcısı*. Can Yayınları.
- Eray, N. (1994). *Uyku istasyonu*. Can Yayınları.

- Eray, N. (2003). *Sis kelebekleri*. Can Yayınları.
- Eray, N. (2013). *Beyoğlu'nda gezersin* (6. baskı). Doğan Kitap.
- Eray, N. (2016). *Rüya yolcusu*. Everest Yayınları.
- Eray, N. (2018). *Aşk yeniden icat edilmeli*. Everest Yayınları.
- Eray, N. (2020). *Kalbin güneybatısı*. Everest Yayınları.
- Eray, N. (2021, Şubat 2). Büyülü gerçekçilik; parçalanmış kristal. *Cumhuriyet Kitap*, (1567), 10. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/parcalanan-kristal-buyulu-gercekcilik-1827862>
- Giridî A. A. E. (1999). *Muhayyelât-ı Aziz Efendi*. (H. Alaçatlı, Haz.). Akçağ Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1852).
- Hamidi Ş. E. (2010, Temmuz-Eylül). Fantastik kahramanlarımın hemen hemen hepsi gerçek. *Roman Kahramanları*, (3), 104-107.
- Hızlan, D. (2014). *Edebiyat daima* (2. baskı). Doğan Egmont Yayıncılık.
- Köle S. (2019, Mart- Nisan). Yazmaya başlayınca bir fanusun içine hapsederim kendimi. *Edebiyat Nöbeti*, (21), 26-40. <https://www.dunya.com/dunya-kitap/duygu-patlamasi-ile-yaziyorum-haberi-434730>
- Özcan N. (2005, Mart). Hâlâ Tepebaşı'ndaki küçük Nazlı'yım. *Milliyet Sanat*, (552), 78-79.
- Steinmetz, J. L. (2006). *Fantastik edebiyat*. (H. F. Nemli, Çev.). Dost Kitapevi Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2015). *On dokuzuncu asır Türk edebiyat tarihi* (24. baskı). (A. Uçman, Haz.). Dergâh Yayınları.
- Todorov, T. (2012). *Fantastik edebi türe yapısal bir yaklaşım* (2. baskı). (N. Öztokat, Çev.). Metis Yayınları.
- Yonar, G. (2011). *Türk edebiyatında fantastiğin kökenleri*. Ötüken Yayınları.

Extended Abstract

This study examines Nazlı Eray's understanding of magical realism through an analysis of her works. The research involved reading twenty-two of her novels to reveal her approach to novel writing and her unique style of magical realism. While Eray is predominantly known for her storytelling, she has written extensively in the novel genre, experimenting with new narrative possibilities including magical realism, magical documentary realism, and biographical documentary novels. Most evaluations of her work focus on her short stories; however, this study highlights her novelistic contributions and evolving writing style. Best known for her start in literature with the story "Monsieur Hristo" in 1959, Eray resumed writing after a ten-year hiatus, continuing her literary journey with a form of magical realism she adopted intuitively. In the 1980s, she gained recognition as both a storyteller and a novelist, blending her narrative style with contemporary themes and biographical elements, as seen in her use of television programs and current events. Eray describes her approach as "magical documentary reality," a style she applies in her recent novels after years of research and meticulous integration of factual content into her fiction. Eray's works often feature extraordinary, fantastical elements, such as the reverse world, fortune-telling, and magic. She frequently emphasizes the incredibility of her stories through time and space shifts, urging readers not to overanalyze the narrative and to accept the extraordinary as part of the fictional world. Her novels often blur the lines between reality and dreams, with complex, fast-paced plots characterized by memory explosions, fragmentation, and intricate memory games. In her narratives, Eray explores human desires, unrequited loves, dreams, passions, and ambitions using symbols like mirrors, dream forests, geared mirrors, and screens. These devices facilitate a journey towards consciousness, revealing hidden emotions and desires. She constructs a reverse world where the impossible becomes attainable, drawing fantastic characters from her own life, history, and art history. Her work seamlessly blends her personal experiences with objective reality, creating a rich tapestry of magical realism. Eray's novels are dynamic and layered, continually experimenting with new narrative forms to engage and educate her readers. Her passion for biography often leads to the incorporation of real-life material into her fiction, bridging the gap between reality and imagination. As she evolves from magical realism to magical documentary realism, Eray pushes the boundaries of postmodern literature, incorporating elements of fairy tales and dream narratives. While magical realism is often associated with Latin American literature, it is a style also embraced by Turkish writers like Nazlı Eray and Latife Tekin. Despite being labeled as fantasy literature in some studies, Eray's work is firmly rooted in magical realism. This genre merges the real with the fantastical, making the extraordinary seem plausible within the narrative. Magical

realism in Turkish literature draws from the oral tradition, combining natural and supernatural elements seamlessly to avoid startling the reader. The mythical reflections in her work, influenced by fairy tales, epics, legends, and folklore, constitute the fantastic aspect of her narratives. Nazlı Eray's novels exemplify magical realism by blending reality with fantasy, creating a unique narrative style that enriches Turkish literature. Her work invites readers to explore the extraordinary within the ordinary, offering a profound commentary on the human experience through a magical realist lens.

İkinci Meşrutiyet Sonrası Türk Kadınının Sosyal ve Kültürel Hayatı

Social and Cultural Life of Turkish Women After the Second Constitutional Era

Sefa Yüce*

Makale Bilgisi

Geliş:20.03.2024

Kabul:13.06.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1458826

Anahtar Sözcükler:

*Türk kadını,
kadın ve değişim,
kamusal alan,
kadın iş gücü,
Cumhuriyet kadını*

ÖZET

Türk kadını, Tanzimat dönemi ile başlayan değişim sürecinde önemli ilerlemeler kaydeder. Bu süreç, II. Meşrutiyet sonrası daha da hızlanır. Bu dönemde, sosyal ve kültürel hayat yeni bir boyut kazanır ve kadından söz eden süreli yayınlar çoğalır. Kamuoyunda, kadınının eğitim durumu ve statüsü tartışılmaya başlanır. Kadın dernekleri kurulur ve zamanla kadınlar örgütlenir ve hak talebinde bulunurlar. Balkan ve Birinci Dünya Harbi, Türk toplumunda büyük tahribata yol açar. Memleket işgal edilir. Mütareke yıllarında, iş gücü açığını gidermek için kadınlara ihtiyaç duyulur. Kadınlar, çalışma hayatının asli unsuru hâline gelir. Millî Mücadele döneminde, ordunun levazım ihtiyacını karşılamada önemli sorumluluklar üstlenir. Ayrıca Türk kadını, ilk kez posta hizmetinde görev alarak kamusal alana adım atmış olur. Mustafa Kemal, İstiklâl Harbi'nin en kritik aşamasında öğretmenlerle yaptığı toplantıda kadının eğitimi ve gelecekteki konumu üzerinde durur. Cumhuriyet'in ilanı birlikte Türk kadını sosyal-kültürel ve kamusal alanda önemli kazanımlar elde eder. Mustafa Kemal, Türkiye'nin inşasında kadını lokomotif unsur olarak görür ve onu geniş haklarla donatır. Bu çalışmada, II. Meşrutiyet sonrası Türk kadınının konumu ele alınmaya çalışıldı.

Article Information

Submission: 20.03.2024

Acceptance: 13.06.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1458826

Key Words:

*Turkish woman,
women and change,
public space,
female workforce,
Republican woman*

ABSTRACT

Turkish women made significant progress during the transformative period that began with the Tanzimat reforms. This progress accelerated after the Second Constitutional Era, bringing a new dimension to social and cultural life, and increasing the number of periodicals addressing women's issues. Public discussions about women's educational status and societal roles began to emerge. Women's associations were established, leading to organized efforts and demands for rights over time. The Balkan War and World War I caused great devastation in Turkish society, leading to the occupation of the country. During the armistice years, women were needed to fill the workforce gap and became essential in the workforce. During the War of Independence, women played crucial roles in supplying the army with the necessary equipment and entered the public sphere by working in postal services for the first time. At a critical stage of the War of Independence, Mustafa Kemal emphasized the importance of women's education and their future roles in a meeting with teachers. With the declaration of the Republic, Turkish women achieved significant gains in the social, cultural, and public spheres. Mustafa Kemal viewed women as key to the construction of Turkey and provided them with extensive rights. This study aims to discuss the position of Turkish women after the Second Constitutional Era.

Atf İçin

Yüce, S. (2024). İkinci Meşrutiyet sonrası Türk kadınının sosyal ve kültürel hayatı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 417-424. doi: 10.20296/tsadergisi.1458826

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, sefayuce@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0030-5464>

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, Türk kadınının Balkan, Birinci Dünya Harbi ve Millî Mücadele ile Cumhuriyet dönemine yansıyan konumunu değerlendirmektir.

Türk kadınının konumu II. Meşrutiyet'ten sonrası değişir. İstibdat devrinin sona ermesiyle birlikte sosyal ve kültürel hayatta büyük bir dalgalanma olur. Gazete ve süreli yayınlarda müthiş bir artış görülür. Bu sayede pek çok yeni fikir ve öneriler kamuoyunun gündemine gelir. Dönemin belirleyici özelliklerinden biri de kadını konu alan dergilerin dikkat çekici özellikleridir. İsmail Gaspıralı 1906 yılında Kırım'da bir kadın dergisi çıkarır.

Gaspıralı, *Tercüman* gazetesine ek olarak çıkardığı *Âlem-i Nisvan* adlı kadın dergisinde Kafkasya'da yaşayan Müslüman kadınların durumunu ele alır. Derginin yazı işleri müdürlüğünü kızı Şefika Hanım üstlenir (Çakır, 2016:73). Onun bu düşünce ve gayreti önemli bir atılımdır. Ona göre kadının yetiştirilmesi ve eğitimi ihmal edilemez bir gerçektir. Bu bakımdan kadın konusu ciddiyetle ele alınır. İstanbul'da da İkinci Meşrutiyet sonrası kadınları konu edinen dergiler *Âlem-i Nisvan*'dan sonra yayın hayatında görülür.

Kadın dergileri uzun ömürlü olamaz. Bununla birlikte kısa aralıklarla çıkan pek çok dergi, içerik olarak kadınları teşvik eden görüşlere yer verir. Bu dergilerin ilki Selanik'te çıkan *Kadın*'dır. 26 Ekim 1908'de çıkan *Kadın*, toplam otuz sayı yayımlanır. Dergide, kadınların eğitim ve sosyal hayatta karşılaştıkları sorunlar dile getirilir. Batı'da özellikle Fransa'da kadınların üniversiteye kabulleri ile ilgili olarak bilgilendirme yapılır. Ayrıca bu dönemde *Musavver Kadın*, *Kadınlar Dünyası*, *Güzel Prenses*, *Kadınlık*, *Seyyale*, *Hanımlar Âlemi*, *Kadınlar Âlemi*, *Kadınlık Hayatı*, *Türk Kadını*, *Genç Kadın*, *Kadın Duygusu*, *İnci*, *Diyane*, *Kadınlar Saltanatı*, *Hanım*, *Süs* ve *Firuze* yayın hayatında takip edilen dergilerdir (Çakır, 2016: 79-80).

Bu dönemde, Türk kadınının sosyal hayatta daha görünür hâle gelmesinin pek çok nedeni vardır. Balkan Harbi ile başlayan süreç ve bunu takip eden Birinci Dünya Harbi'nde hayat zorlaşır. Erkeklerin cepheye gitmeleri ve kaosun uzaması iş gücü açığına neden olur. Bu açığın kapatılması için çareler aranır. Şartlar, kadının iş hayatına başlamasına zemin hazırlar. Türk kadını İstanbul'da değişik iş kollarında görülmeye başlar.

Bu dönemde kadınlar, sokak temizliği, yol yapımı ve berberlik gibi iş kollarında istihdam edilir. İlk kez, Beyoğlu, Sirkeci ve Divanyolu'nda kadın berberlere rastlanır. Ayrıca tütün fabrikaları ile haberleşmede de sınırlı sayıda kadın çalışır hâle gelir. Enver Paşa'nın eşi Naciye Sultan'ın himayesi ile "Osmanlı Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslamiyye" si kurulur. Cemiyet, kadınlara yeni iş alanları açmak için girişimlerde bulunur. Onlardan işçi taburları oluşturulur. Taburda görev alan kadınlar, talimden muaf tutulur. Bu taburların içinde ayrıca terzi ve hastabakıcılar da vardır (Toprak, 2017: 53).

Millî Mücadele döneminde Ankara kadını gündeme gelir ve Anadolu kadını simgeler. O, bütün güçlük ve sıkıntılara rağmen cephe gerisinde önemli görevler üstlenir. Cephane taşır, hastabakıcılık yapar. Ordunun levazım ihtiyaçlarını karşılamada görev alır. Yakup Kadri, İstanbul kadını *Sodom ve Gomora* romanında sert bir üslûpla eleştirir. İşgal günlerinde "asri hayat" peşinde koşan ve memleketin içinde bulunduğu durumu düşünmeden hareket eden kadın tipleri vardır. Bunlar işgal kuvvetlerinin subaylarıyla balolarda eğlenirler. İşgalin utancını yaşamak yerine eğlenmeyi tercih ederler. Yakup Kadri'ye göre bunun nedenlerini nesillerin yetişmesinde aramak gerekir: "Son otuz sene zarfında yetişen nesil bir alay kozmopolit ruhlu, köksüz parazitlerle doludur. Bunlara halk züppe dedi, arkasını çevirdi ve mevcudiyetlerinden asla haberdar olmadı. Aslında bunlar da halkı bilmezler ve kimin için, kime söz söylediklerinin farkında değillerdir (Karaosmanoğlu, 1973: 36-37)."

Anadolu kadınının İstanbul kadınından farkı, yoksul oluşu ve hayatın bütün yükünü omuzunda taşımasıdır. O hem eş, hem anne, hem de çalışan biridir. Anadolu kadını, 1912'den 1922'ye kadar süren bu buhranlı devrede bütün sorumlulukları üstlenir ve hayatta kalma mücadelesi verir. Mustafa Kemal'in ifadesiyle "Ben Anadolu kadınından daha fazla çalıştım, milletimi halâsa ve zafere götürmekte Anadolu kadını kadar himmet gösterdim diyemez." Her harp, cephe gerisinde açlık, salgın hastalık ve yokluğa neden olur. Genç nüfus erir, çocuk ve yaşlılar kalır. Büyük Taarruz

öncesi Yunanlıların tahrip ettiği demiryolu ağlarını Behiç Erkin kadınlar vasıtasıyla onarır ve ordunun cephanesini zamanında taşıma imkânı bulur. Mustafa Kemal'in Harp Okulu'ndan arkadaşı olan Erkin aynı zamanda Demir Yollarının babası sayılır.

Eğitimin ülke ve kadın sorunlarının çözümünde en önemli unsur olduğu bilinmekle birlikte istenilen düzeye bir türlü ulaşamaz. Eğitimin iki boyutu vardır: Anne ve okul. Eğitim okulda; terbiye ise ailede verilecektir. *Kadınlar Dünyası* dergisinde eleştiri konularından biri, terbiyenin ne anlama geldiğinin bilinmemesi sorunudur. “Çocuk her şeyi aile kucağında öğrenir. Fikr-i tenkid, fikr-i tahlil, fikr-i muhakeme, idrak etme, anlama kabiliyeti... Bunlar hep aile içinde öğrenilecek şeylerdir. Söz, büyük kafadan çıkmakla büyük olmaz. (...) Biz terbiyeyi yanlış telakki ediyoruz. Biz onu çocuğun yaramazlık etmemesinden, büyüklerinin yanında dilsiz gibi oturmasından ibaret zannediyoruz. Terbiyeli çocuk dediğimiz zaman, uslu bir çocuk anlıyoruz ki bu ne kadar yanlış bir fikirdir. (...) Çocuklara sorumluluk hissi verilmeli, araştırmacı, muhakeme edici bir kişilik gelişimi sağlamalı, mütalaalarında serbest bırakılmalı, her şey hakkında bilgi verilerek onlarla ilgilenmeli, katiyen sükûta mecbur edilmemeli, aile içindeki tartışmalara katılmalarına engel olunmamalı. ‘Sen sus, böyle işlere aklın ermez.’ şeklindeki bir tavır, ‘iki sözü bir araya getiremeyen bizim gibi biri olacaktır’ benzetmesi yapılarak, her çocuğun bir kişiliği olduğunun unutulmaması istenir. Ebeveynler çocuklarına karşı sabırlı ve hoşgörülü olmalı, çocuğun yanlış görüldüğü zaman hemen cezalandırılmamalı (Çakır, 2011: 310-312).”

Eğitim Durumu

II. Meşrutiyet döneminde kadınların eğitiminde önemli değişimler yaşanır. İlköğretim zorunlu hâle gelir. 1915 yılında ilk kez ‘Bezm-i Âlem Sultanisi’ adında bir kız lisesi açılır. Bunu takiben Çamlıca, Erenköy ve Kandilli’de yeni liseler hizmete girer. Ayrıca bu dönemde ‘Ana Mektepleri’ adı altında okul öncesi eğitime başlanır. İlköğretimin yaygınlaşması kadınlar için önem kazanır. Bu durum onların bilinçlenmesine ve eğitimin toplumda yaygınlaşmasına zemin hazırlar. Devlet, kendi okullarının yanında özel okulların açılmasını da teşvik eder. II. Meşrutiyet sonrası Anadolu’da Amerikan okullarının sayısında büyük bir artış görülür.

Kadınlar Dünyası dergisinde Mükerrerem Belkis, kadınlara yükseköğretim hakkının verilmesi ile ilgili şu görüşleri dile getirir: “Bekleyecek zamanımız yoktur. Bilmiyorum, nasıl, neyi bekliyorsunuz? Darülfünûn’u istemek, o dershanelerden ders almak bizim birer hakkımız, hakk-ı insaniyemizdir. Hükümetin vereceği de bir hakk-ı insanidir. Bilmiyorum, bunu istemek ve vermekte ne fevkaladelik görülüyor. Asıl fevkaladelik hakkımızı istememek, hakkımızın verilmemesi ve gasb edilmesidir. Bu hak için zaman düşünülemez (Çakır, 2016: 336).” Kadınların bu gayreti sonucu, onlara 1914 yılında yükseköğretimin kapısı açılır.

Darülfünûn’da karma eğitim konusu gündeme gelir. O dönem rektörlük görevinde bulunan Babanzade Ahmed Naim bu görüşe muhalefet eder. Buna rağmen profesörler kurulu oy birliği ile kız ve erkek öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerine izin verir. *Büyük Mecmua*’da Sabiha Zekeriya, asrileşmede kadınlarla erkeklerin müşterek ders almaları tartışma kabul edilmez bir gerçektir görüşünü savunur. Yine *Büyük Mecmua* da kamuoyunu aydınlatma amacıyla bir anket düzenler. Bu ankete Halide Edib, Müfide Ferid, Nakiye Hanım, Abdullah Cevdet, Köprülüzade Mehmed Fuad, Doktor Rıza Tevfik, Kâzım Nami ve Rauf Ahmed katılır (Toprak, 2022:175). Ankete katılanların çoğu karma eğitimden yana tavır alır.

Kız öğrencilerin karma eğitim isteği, Müderrisler Heyeti (Profesörler Kurulu) tarafından kabul edilir ve ilk olarak Fen-Edebiyat Fakültesi’nde karma eğitim dönemi başlar. Bunu 1921-1922 yılında Hukuk ve 1922-1923’te Tıp Fakülteleri takip eder. İlk üniversite mezunu olan kız öğrenciler, Zehra Celasun, Şükûfe Nihal, Seniha Hızak, Süreyya Ağaoğlu’dur. Bu isimlerin sonraki yıllarda Türk kültür hayatına önemli katkıları olur.

Tevfik Fikret’in kadınlar için söylediği şu iki mısrayı Mustafa Kemal de sıkça dile getirir:

*Elbette değil nasibi mezellet kadınlığın
Elbet sefil olursa kadın, alçalır beşer*

Tevfik Fikret'in "kızlarını okutmayan millet, oğullarını manevi öksüzlüğe mahkûm etmiştir. Hüsrana ağlasın." düşüncesi onun kadına verdiği önemi gösterir. Ahmet Ağaoğlu da kadın hakları için mücadele eden aydınlardandır. O, *İslamlıkta Kadın* ve *Üç Medeniyet* adlı eserlerinde, kadının cahillikten kurtarılması ve yetişmesi için alfabenin değişmesi fikrini ortaya atar. Aynı gayreti Halide Edib de gösterir. O, "Teaali-i Nisvan Cemiyeti"nin kurucusudur (Göksel, 1993:140-141). Cemiyetin amacı, kadınları güçlendirmektir. Halide Edib, etrafındaki bir grup kadına dil kursu açar, konferanslar verir ve çeviriler yapar. Bu derneğin üyesi olmak isteyenlere Türkçe ve İngilizce bilme mecburiyeti getirilir. Dernek bünyesinde, kadınlar üzerine yazılar ile tarih ve sosyal içerikli kitaplar bulundurulur. Asıl amaç, millî gelenekten vazgeçmeden Türk kadınının kültür seviyesini yükseltmeye çalışmaktır (Çalışlar, 2021: 97).

Halide Edib, *Yeni Turan* adlı eseriyle yeni bir kadın tipi çizer. Bu roman 1912 yılında *Tanin* gazetesinde tefrika edilmeye başlanır ve aynı yıl *Tanin* Matbaası'nda basılır. Mektup tarzında yazılan roman, bireysel psikolojisi ve genç bir kadının mutsuz aşk hikâyesidir. *Handan*'ın yayımlanışından beş yıl sonra 1917 yılında *Türk Yurdu* adına Halide Edib'le görüşmeye giden Ruşen Eşref, yazarın çalışma odasına girdiğinde *Handan*'ın odasında kabul edildiğini hayal eder. Süreyya Ağaoğlu, hatıralarında Halide Edib'le ilgili şunları anlatır:

"Halide Hanım'ı yedi yaşımdan beri tanırdım; küçük oğlu 'Togo' ile beraber okumuştuk. Türk Ocağı toplantılarında sık sık görür ve dinlerdik. Babamın arkadaşları bir hâle gibi etrafını çevirirlerdi. Çok kere okuldan çıkınca babamla buluşur ve onun Gedikpaşa'daki evine uğrardık. İstiklâl Harbi'nde eşi Adnan Adıvar ile bir asker gibi harbin her safhasını Atatürk'ün yanında yaşamıştı. Harpten sonra Adnan Bey İstanbul'da görevlendirilmişti. Halide Hanım'ı ziyarete gittiğim bir gün onu kocaman bir topuz hâlinde toplanmış saçları ile ayaklı bir abajurun gölgesinde oturur buldum. Nedense birden *Handan* romanını hatırladım: Halide Hanım, *Handan* romanınızdaki kadın siz misiniz? dedim. Güldü. 'Sus a canım' dedi (Ağaoğlu, 2023:89-90)."

Millî Mücadele Dönemi ve Sonrası

Mustafa Kemal'in 1919'da Samsun'a çıkışı Türk siyasi hayatında önemli değişimlerin başlangıcı olur. Anadolu'nun işgal günlerinde yorgun milleti ayağa kaldırmak için mücadele eden Mustafa Kemal, yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyar. Amasya, Erzurum ve Sivas'ta yaptığı toplantılardan sonra Ankara'ya gelir. Bu sıkıntılı günlerde, içinde bulunduğu karmaşadan çıkmak ve geleceğin alt yapısını oluşturmak için çalışmalar yapar. Bu öncü çalışmalardan biri de 16 Temmuz 1921 yılında "Muallimler Kongresi"dir. Memleketi eğitimin kurtaracağını düşünen Mustafa Kemal, millî kültürü ve millî terbiyeyi benimseyen kız çocuklarının iyi yetiştirilmesi üzerinde durur ve onların memlekete öğretmen olarak hizmet etmelerinin önemini belirtir. Ayrıca sağlıklı bir ailenin oluşumunda kız çocuklarının eğitimine dikkat çeker.

İstanbul'da ise, bu tarihlerde birçok kadın kamusal alanda çalışmak için girişimlerde bulunur. 1921 yılında İstanbul Postanesi'ne seksen beş Türk kadını işe alınır. Bunların büyük bir kısmı postada kontrol memurluğu yapar. Kadınların öğretmenlik mesleğine yönelmesi de bu yıllara rastlar. Ayrıca başarılı olan kız öğrencilerin Avrupa'da öğrenim görmeleri için çalışmalar yapılır (Çakır, 2016: 382). Reşit Nuri Güntekin, *Çalılıkusu* romanında Feride'yi öğretmen olarak Batı Anadolu'ya gönderir. Bu dönem, Millî Mücadele yıllarıdır. Yazar, Feride tipi ile kızları öğretmenlik mesleğine özendirilmeye çalışır.

Millî Mücadele'de Türk kadını büyük fedakârlıklar yapar. Kastamonu'da *Açıksöz* gazetesini yayımlayan Hüsnü Bey, Sakarya Harbi sıralarında Kastamonu vilayetinde hanımların çok çalıştıklarını, olağanüstü özveride bulduklarını belirtir. Ayrıca bu kadınlar, Hilâl-ı Ahmer şubelerini kurar ve lisede tertip ettikleri müsamere ile bağış toplarlar.

Mustafa Kemal, Türk kadınının fedakârlığına yakından tanık olur. Çünkü cephe gerisindeki her etkinlikte kadın görülür. Demiryollarının onarımında, levazım ve cephanenin taşınmasında onlar vardır. Kendisini vatana adayan bu kadınların içinde ağır kış şartlarında donanlar da vardır. İnebolu'dan 1921 yılında Ankara'ya cephane götüren bir kadın Kastamonu'da kağnısı üzerinde

donmuş olarak bulunur. Hayvanları geviş getiren bu kağnı arabasında bir de küçük kız çocuğu vardır. Kastamonulu Rıza Bey, bu kadınlar için şu dörtlüğü kaleme alır:

*Kadınlar da kışın erzak taşıdı
Yatakları toprak idi, taş idi
Yedikleri tuzsuz, yağsız aş idi
Beşikleri sırtta birer kahraman*

(Tansel, 1988:71-72)

Birinci Dünya Harbi yıllarında İstanbul’da kadınlar için ‘İnas Sanayi-i Nefise Mektebi Âlisi’ açılır. Buradan çok sayıda kadın sanatçı yetişir. Ayrıca Mihri Müşfik, Güzin Duran, Nazlı Ecevit, Belkıs Mustafa, Hale Asaf, Aliye Berger, Fahrnelisa Zeid gibi ressamlar da açtıkları resim sergileriyle dikkatleri üzerine çekerler. Bu dönem okullarda açılan resim sergilerinde Millî Mücadele ve Kuva-yı Millîye hareketi desteklenir. Bu etkinliklerin düzenlenmesinde kadın ressamların büyük rolü vardır (Okkalı, 2019: 56). Yahya Kemal, Millî Mücadele döneminde İstanbul’un ruh hâli ilgili şunları söyler:

“Yaşamak ancak istiklâlle mümkündür. Bunun içindir ki parasızlıklarımız, zaruretlerimiz arttıkça istiklâl hissimiz daha fazla artıyor, acılarımız çoğaldıkça ufuklarda sulhün yıldızı değil, istiklâlin yıldızını arıyoruz; çünkü ferdi ızdıraplarımıza derman bahşedecek yalnız odur, yalnız o görünürse açıklıktan sefaletten kurtulacağız. İstanbul’un küçük dükkânlarında görülen o resimdeki köylü kadın küçük çocuğu ile Sakarya’ya doğru yalnız asil bir mefkûrenin sevgiyle değil, hayatta yegâne maddi çarenin istiklâl olduğunu hissettiği için bir muhafaza-i nefis-i tabiîsiyle gidiyor (Kaplan, 1981:898).”

Halide Edib, Afyon’da harbin ilk günlerinde yaşlı bir kadından bahseder: “İhtiyar bir hatun beni yakalayarak yanağımdan öptü. Ben de onun iki elini öperek başıma koydum. Ondan sonra hepsi boynuma sarıldılar. Bu zaferin temelini kendileri olduğunu hissetmeyen bir grup kadın (Kaplan, 1981:929).” Millî Mücadele döneminde Yunanlıların yakıp yıktığı yerleri gezen ve “Tetkik-i Mezalim Heyeti”nde yer alan Yakup Kadri izlenimlerini yazıya aktarır.

Onun *Teslim Teslim* hikâyesi, küçük bir kız çocuğunun şehadetini anlatır. *Ses Veren Kız*’da da nişanlısı şehit olan ve köyden kaçan Emine’nin evliya olduğundan bahseder. Savaşın kader olduğu bu yıllarda, Emine’nin acıklı macerasında kendi şahsî ızdıraplarını gören halk, onda bir teselli kaynağı bulur (Enginün, 2022:237). Yakup Kadri’ye göre ise, bugünkü Türk gençliği birçok şeyi birbirine karıştırıyor. Bu durum Anadolu gerçeğini tam olarak bilmemekten kaynaklanıyor. Yeni nesil bilmelidir ki: “Türk tarihinin en şanlı sahifelerini bugünkü fevkalade vakalar teşkil etmektedir. Fakat yazık ki, bugünün büyüklüğü, yüksek dağların yüceliği gibi ancak uzak bir mesafe ötesinden görülebilir. Bu bakımdan, bize öyle geliyor ki, bugün oynadığımız rolün heybetini de bütün değer ve ehemmiyetiyle ancak yarınki nesil görecektir (Karaosmanoğlu, 1973:165).”

Mustafa Kemal, İstiklâl Harbi yıllarında Türk kadınının yaptığı hizmeti ve fedakârlığı unutmaz. Bu fedakârlığı her ortam ve zeminde dile getirir. Cumhuriyet ilan edilmeden 21 Mart 1923 yılında Kızılay’ın kadın kollarına hitaben şunları söyler: “Dünyanın hiçbir milletinde Anadolu köylü kadınının fevkinde kadın mesaisi zikretmek imkânı yoktur. Erkeklerimizin teşkil ettiği ordunun, hayat menbalarını kadınlarımız işletmiştir. Memleketin esbab-ı mevcudiyetini hazırlayan kadınlarımız olmaktadır. Kimse inkâr edemez ki, bu harpte ve ondan evvelki harplerde milletin kabiliyet-i hayatiyesini tutan hep kadınlarımızdır. Çift süren, tarlayı eken ormandan odun kereste getiren mahsûlatı pazara götürerek paraya çeviren, aile ocaklarının dumanını tütüren, bütün bunlarla beraber sırtıyla, kağnısıyla, kucağındaki yavrusu ile yağmur demeyip, sıcak soğuk demeyip, cephenin mühimmatını taşıyan hep onlar, hep o ulvi, o fedakâr, o ilahi Anadolu kadınları olmuştur (Göksel, 1993:148-149).”

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türk kadını için yeni bir dönem başlar. Kamusal alanının kapıları kadınlara açılır. Onların hakkını korumak için Medenî Kanun kabul edilir. Bu Türk toplumu için önemli bir aşama ve dönüşümdür. Kadın, Medenî Kanun’la birey olma hakkını kazanır. “Gerek toplumda gerek kadının şahsiyetini inkâr anlamına gelen keyfi boşanma ve çok eşle evlilik gibi

ilkel kaideler ortadan kalkar. Kadın için gerek aile gerek toplum içinde manevi şahsiyetine ve toplumsal gerçeğe uygun faaliyet sahaları açılır (Toprak, 2017: 169).”

Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınlar lokantalarda yemek yiyemez. Onların bu gibi yerlerde bulunmaları da uygun görülmez. Cumhuriyet döneminin ilk avukatlarından biri olan Süreyya Ağaoğlu hatıralarında Ankara’da staj yaparken yaşadığı ilginç bir olayı şöyle anlatır: “O devirde Ankara’da ‘İstanbul Lokantası’ adlı restorandan başka yemek yenilecek yer yoktu ve bütün mebuslar oraya giderdi. Tabii lokantanın hiç hanım müşterisi yoktu. Bir gün babamdan izin alarak Melahat ile o lokantaya gittik, ufak bir bölümde oturup yemeğimizi yedik. Herkes hayret içinde idi: İki genç kız yemek tek başlarına yemek yiyordu... Bir gece babam eve gelince: ‘... Dedikodu yapıyormuş. Bundan sonra öğle yemeklerine bana gelin’ dedi. (...) Mustafa Kemal otomobiliyle gelir ve ‘Latife seni öğle yemeğine bekliyor’ der. Otomobile bindim. Yolda herkes bize bakıyordu. İstanbul Lokantası’nın önünde otomobili durdu... ‘Ben bugün Süreyya’yı bize götürüyorum, yarın lokantada yiyecek’ dedi (Ağaoğlu, 2023:39-40).”

Kadınlar, 1924 yılından itibaren Mustafa Kemal’in girişimiyle lokantalarda yemek yemeye başlar. O, her yeniliğin ve değişimin öncüsü olur. Sadece bir devlet adamı değil, aynı zamanda bir kültür adamı olarak sosyal hayatın tanziminde de önemli rol oynar. “Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür” diyen Mustafa Kemal, bir millete ait olan dil, tarih, örf ve âdetler, yaşayış tarzı ve sanat anlayışı gibi kültür unsurlarını, modern bir devlet anlayışı içinde bütüncül bir yapı içinde ele alır. Ona göre kültür: “Okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden mana çıkarmak, intibah etmek, düşünmek, zekâyı terbiye etmek”tir. Onun bu tanımı, bugünün ve yarının dünyasını kuracak olanların istikametini belirler. Çünkü değişime ve gelişime kapalı olan toplumlar, hayatta kalma imkânı bulamazlar.

Mustafa Kemal’e göre “büyük işleri yalnız büyük milletler yapar.” Milleti millet yapan ana unsur kültürdür. O, “medeniyet güneşinin bütün hararetini alan Türkiye Cumhuriyeti’ni tesis eden Türk halkının medenî olduğunu her fırsatta tekrarlar. Bu süreçte, Türk milletinin kadın ve erkeğiyle birlikte çalışmasının önemini vurgular (Uluskan, 2017: 15).”

Cumhuriyet döneminde kadın imgesi yeni bir boyut kazanır. Kadın, öğretmenlik mesleği ve misyonu ile öne çıkar. Bilim ve sanatın yalnızca erkeklerin çalışma alanı olmadığı mesajı verilir. Ayrıca kadınlar, 1930 yılından itibaren resmî törenlerde de yer alırlar. Mustafa Kemal ve arkadaşları modernleşmenin öncüsü olarak kadını öne çıkarır (Öndin, 2023:75).

SONUÇ

Türk toplumu, XIX. yüzyılda Batıyla kendisini karşılaştırır ve geride olduğunu kabul eder. Bunun için Tanzimat’la birlikte bir zihniyet değişimi yaşanır. Bu süreç, II. Meşrutiyet dönemiyle hız kazanır. Bu dönemde, kadının sosyal ve kültürel hayatta konumu belirginleşmeye başlar. Süreli yayınların çoğalması ile birlikte kadın örgütlenmelerinin aktif hâle gelmesi dikkat çeker.

Balkan ve Birinci Dünya Harbi, sosyal ve kültürel hayatta önemli sarsıntılara neden olur. Harbin getirdiği yıkım ve insan kaybı nedeniyle kadın iş gücüne ihtiyaç duyulur. Bu açığı kapatmak amacıyla pek çok iş kolunda kadınlar görev alırlar. Hatta ticarete atılanlar olduğu gibi şirket kuranlar da olur. Ayrıca askere yardım amacıyla gönüllü kadın taburları oluşur.

Millî Mücadele’de Türk kadını ordunun cephane ve levazım ihtiyacını karşılamada yardımını esirgemez. Mustafa Kemal, 1921 yılında Ankara’da öğretmenlerle yaptığı toplantıda kadının toplumdaki yerine ve önemine değinir, kendi bakış açısını ortaya koyar. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte Türk kadını Türkiye’nin inşasında başat unsur hâline gelir.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, S. (2023). *Bir ömür böyle geçti*. Yapı Kredi Yayınları
 Çakır, S. (2016). *Osmanlı kadın hareketi*. Metis Yayınları.
 Çalışlar, İ. (2010). *Halide Edib*. Yapı Kredi Yayınları.

- Enginün, İ. (2022). *100. yılında Millî Mücadele Edebiyatı*. Ihlamur Kitap.
- Göksel, B. (1993). *Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk*. Kültür Bakanlığı.
- Kaplan, M. (1981). *Devrin yazarlarının kalemiyle millî mücadele ve Gazi Mustafa Kemal*. Kültür Bakanlığı.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1973). *Ergenekon*. Remzi Kitabevi.
- Okkalı, İ. C. (2019). *II. Meşrutiyet Dönemi resim sanatında nesne ve özne olarak kadın*. İstanbul Üniversitesi Art Sanat.
- Öndin, N. (2023). *Cumhuriyet'in kültür politikası ve sanat*. Hayalperest Yayınları.
- Tansel, F. A. (1991). *İstiklâl Harbinde mücâhit kadınlarımız*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Toprak, Z. (2017). *Türkiye'de yeni hayat*. Doğan Kitap.
- Toprak, Z. (2022). *Türkiye'de kadın özgürlüğü ve feminizm*. İş Bankası Yayınları.
- Uluskan, S. (2017). *Atatürk'ün sosyal ve kültürel politikaları*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Extended Abstract

After the declaration of the Tanzimat reforms, significant changes occurred in social and cultural life within the Ottoman Empire. State institutions were reorganized, and new schools were opened. However, this change and transformation progressed very slowly initially. The establishment of new schools, particularly after the mid-nineteenth century, accelerated this change, with the opening of girls' schools significantly increasing literacy rates among women. Wealthy families sought to integrate into Western culture by arranging for their daughters to receive language and piano education from foreign nannies. Despite these advancements, women's participation in social and cultural life remained limited, and they were mostly seen only in recreational areas. With the proclamation of the Second Constitutional Period, significant changes took place in social and cultural life. There was a notable increase in periodicals, and women's magazines began to emerge, capturing readers' attention with information about fashion and societal changes. The Ottoman Empire's entry into the Balkan War and subsequent defeat plunged the state into crisis, which was exacerbated by the outbreak of World War I. During this period, the state addressed labor shortages by employing women, marking the first significant entry of Turkish women into the workforce. For the first time, women began working in postal services and various other public roles. Voluntary women's associations were also established to support the military, proving to be highly beneficial. Following the Armistice period, imperialist states occupied Istanbul and Anatolia, leading to further turmoil. In response, Halide Edib delivered an important speech at the Sultan Ahmet rally, representing Turkish women and condemning the invasion. Efforts were made to support the Kuva-yı Millî movement in Anatolia, with female painters in Istanbul organizing exhibitions in support of the National Struggle. Debates arose regarding co-education at Darülfünûn (the University), and women in Anatolia took on significant logistical roles in support of the National Struggle. Heroic women were even seen fighting alongside the army on the front lines. Mustafa Kemal emphasized the importance of educated Turkish women during meetings and discussions, particularly highlighting their significance for the family during the critical days of the National Struggle. The contributions of Turkish women to the National Struggle evoked a deep sense of gratitude in Mustafa Kemal, who declared Anatolian women to be the most loyal and respected in the world in his speeches. Initiatives were launched to encourage women to take on roles in the public sphere. With the proclamation of the Republic, the status and position of women changed dramatically. Significant milestones included the adoption of the Civil Code, granting women the right to vote and be elected, and the abolition of gender discrimination. The founding principles of the Republic became pioneers of a new understanding for the development of culture and art. For the first time, female students were admitted to the conservatory, laying the groundwork for Turkish women to take the stage. Mobilization was declared for the education of girls, and women were encouraged to participate in social activities. Efforts were made to popularize polyphonic music, and balls were organized at the Ankara Palas during national holidays, where women actively participated. According to Mustafa Kemal, "The foundation of the Turkish Republic is culture," and this culture gained meaning and value alongside Turkish women during the Republic era. This study explores the evolution of the social and cultural life of Turkish women following the Second Constitutional Period and the significant milestones they achieved during the early years of the Republic.

Bir Rus'un Gözünden Dağıstan Bölgesinde Yaşayan Tatarların Dini Yaşayışları: Bestujev- Marlinskiy'in 'Molla Nur' Örneği

The Religious Life of Tatars in Dagestan from a Russian Perspective: Bestujev-Marlinskiy's "Molla Nur"

Tuğba GÜNÖR*

Makale Bilgisi

Geliş: 12.01. 2024

Kabul: 13. 06. 2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1418666

Anahtar Sözcükler:

Bestujev- Marlinskiy,
Molla Nur,
İskender Bey,
Kafkasya Tatarları,
Müslümanlık.

ÖZET

Aleksandr Aleksandroviç Bestujev-Marlinskiy (1797-1837), Dekabrist Ayaklanması'nın önde gelen isimlerinden biridir. Ayaklanmanın propaganda ayağını yürütür. Gerek asker kimliği gerekse de edebiyata olan üstün yeteneği onun omuzlarına bu vazifeyi yükler. Başarısız olan ayaklanma neticesinde yazar Kafkasya'ya sürgün edilir. Bu bölgede asker olarak bulunmasının yanı sıra edebiyat çalışmalarını da sürdürür. Bu yıllarda kaleme aldığı eserler ve yarattığı karakterler ile Rus edebiyatında Kafkasya'ya olan ilgiyi artırır. Birçok çağdaşı için esin kaynağı olur. Romantizm akımının son örnekleri olarak değerlendirilen birçok öyküyü kaleme alır. Kafkasya'nın çeşitli yerlerinde bulunan yazar en uzun süre Dağıstan Bölgesinde kalmıştır. Bu süreç içinde yazar, bölgedeki halkın ilk önce dilini aynı zamanda da dinini gözlemleme ve öğrenme fırsatı bulur. Kısa zamanda onlara duyduğu sempati onu, adeta onlardan biri haline getirir. Bestujev-Marlinskiy'in en çok bilinen eserlerinden olan 'Kafkasya Öyküleri' bu döneme aittir. Eser içerisinde o bölgedeki halkın örf, adet, inançlarının ayrıntılı bir şekilde verildiği çeşitli öyküler mevcuttur. Bu öyküler arasında bölgedeki Tatarların inançlarını en net şekilde işlediği eseri 'Molla Nur'dur. Çalışmamızda neredeyse ülkemizde hiç incelenmemiş "Molla Nur" adlı bu eser çerçevesinde, Rusların gerek Türk halkına gerekse de onların inancı olan İslamiyet'e bakış açısı üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak Bir Rus'un gözünden Tatar halkı ve inançlarının nasıl değerlendirildiği, bu değerlendirme sonucunda da farklı bir kültürden gelen yazarın elinde olmadan taraflı bir tavır takındığı kanısına varılmıştır.

Article Information

Submission: 12. 01. 2024

Acceptance: 13. 06. 2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1418666

Key Words:

Bestujev-Marlinskiy,
Molla Nur,
İskender Bey,
Caucasian Tatars,
Islam.

ABSTRACT

Aleksandr Aleksandrovich Bestujev-Marlinskiy (1797-1837) is a prominent figure of the Decembrist Uprising. Following the uprising's failure, Bestujev-Marlinskiy was exiled to the Caucasus. His military background and literary talent combined to fuel his works during his exile. He significantly increased interest in the Caucasus within Russian literature through his writings and the characters he created during this period, inspiring many contemporaries. Bestujev-Marlinskiy wrote numerous stories considered the final examples of the Romanticism movement and spent considerable time in the Dagestan region, where he had the opportunity to observe and learn about the local language and religion. His sympathy for the people of Dagestan quickly grew, and he began to assimilate with them. Among his notable works is "Caucasian Stories," a collection that vividly depicts the customs, traditions, and beliefs of the local people. "Molla Nur," a story within this collection, provides a detailed portrayal of the beliefs of the Tatars. This study focuses on the Russian perspective of both the Tatar people and their Islamic faith as presented in "Molla Nur," a work scarcely studied in our country. The analysis concludes that Bestujev-Marlinskiy, despite coming from a different culture, unintentionally adopted a biased attitude in his evaluation of the Tatar people and their beliefs.

Atf İçin

Günör, T. (2024). Bir Rus'un gözünden Dağıstan bölgesinde yaşayan Tatarların dini yaşayışları: Bestujev- Marlinskiy'in 'Molla Nur' örneği". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 425-438. doi: 10.20296/tsadergisi.1418666

* Arş.Gör Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Tekirdağ, tugbakaragozlu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3259-3141>

GİRİŞ

Çalışmamızda ülkemizde daha önce ele alınmamış bir konu olan ünlü Rus yazar Aleksandr Aleksandroviç Bestujev-Marlinskiy'in (1797-1837), *Kafkasya Öyküleri* (Kavkazkiye povesti) derlemesi içinde yer alan *Molla Nur* öyküsü incelenmiştir. Çalışmada yazarın Rusça orijinal metni esas alınmıştır. Eserin temel konusu, Dağıstan bölgesinde yaşayan Tatar halkının inancı olan İslam dini ve inançlarının gelenek, görenek ve sosyal yaşamlarına etkisidir. Etnik köken olarak Rus asıllı olan yazar, farklı bir inanca ve kültüre mensup olarak, farklı hatta kimi zamanda taraflı bir gözle eserini kaleme aldığı çalışma incelendiğinde gözlemlenecektir. Çalışma da yazarın eseri dışında anıları ve günlüklerine başvurulduğu gibi gerek kendi döneminde gerekse de daha sonraki dönemler Rusya'da edebi açıdan üzerine çalışılmış eserler, orijinal dilince okunmuş ve makalede yer verilmiştir.

ALEKSANDROVIÇ BESTUJEV-MARLINSKIY (1797-1837)

Rus edebiyatında romantik akımın ve aynı zamanda Dekabrist Ayaklanması'nın¹ da önemli temsilcilerinden biri olan Aleksandr Aleksandroviç Bestujev-Marlinskiy, kendisi gibi edebiyata aşık bir babanın oğlu olarak, Peterburg camiası içerisinde edebi açıdan adeta kültür merkezi olan bir evde doğar ve büyür. Babası Aleksandr Fedoseyeviç Bestujev (1761-1810) özgürlükçü fikirleriyle tanınan, çağının çok ötesinde bir asilzadedir. O yıllarda aristokratlar arasında pek yaygın olmayan insan eşitliği fikrini savunur. Yaptığı evlilik de bu savunusunun eseridir. Asil bir aileden gelmesine rağmen sıradan bir köylüyle evlenir (Kapadze, 2015: 3-4). Baba Bestujev, tüm çocuklarına özgürlükçü düşüncelerini aşılamaı başarmıştır. Özellikle erkek çocuklarının Dekabrist Ayaklanması'nda ön sıralarda yer alması da bu düşüncelerinin eseridir.

Bestujev-Marlinskiy, Dekabristlerin arasına katılmadan önce denizcilik alanında eğitim alır. Ancak denizcilik eğitimini yarıda bırakıp, eğitimine askeri lisede devam eder ve orduya girer. Bu karar ile Bestujev'in hayatı değişecektir. Babasından aldığı özgürlüğe ve eşitliğe olan düşkünlüğü, yazarı, halkın sorunlarına sessiz kalamamaya iter. Böylelikle döneminin hatta yüzyılın en önemli olaylarından biri olarak değerlendirilen Dekabrist Ayaklanması'na gönüllü olarak katılır. Bu gruba katılmasının en önemli nedeni yazarın yakın arkadaşı ve ayaklanmanın ele başı sayılan şair Kondratiy Fedoroviç Rıleyev'dir (1795-1826). Yazar, kaleminin ve söz sanatının güçlü oluşuyla Dekabristlerin propaganda ayağında önemli bir yere sahip olur. Kendisinin de içinden geldiği bu asilzadelerin, sıradan insanların çektiği eziyetlere dur deme çabasına tüm ruhuyla katılır. Ömrünün sonuna kadar da bu gruba katıldığı için asla pişman olmaz. Bestujev-Marlinskiy'in dört erkek kardeşi vardır ve tüm kardeşler babaları gibi askerdir. Kardeşleri; Nikolay (1791-1855), Mihail (1800-1886), Pyotr ve Pavel, Dekabristleri desteklemiş olsa da kardeşler arasında sadece yazar ve ağabeyi Nikolay sürgünle cezalandırılmıştır (Kulyeşov, 1981).

İsyan, çarlık tarafından kanlı bir şekilde bastırılır. Rıleyev başta olmak üzere beş kişi idam cezasına çarptırılır. Diğer suçlular ise tutuklanır ve cezalarına karar verilene kadar zindanlarda tutulur. Bestujev– Marlinskiy ayaklanma bastırıldığında kaçmayı başarır. Ancak bu davranışını onursuz bulur, ailesinden af diler ve kendisi teslim olur. Cezası 15 yıl sürgündür. İlk olarak Yakutsk'a daha sonra da kendi isteğiyle Kafkasya'ya cezasını çekmek için gönderilir. Birçok asilzadeden şanslı şekilde rütbesi düşürülerek er olarak askerlik vazifesi ile cezalandırılır. Bestujev-Marlinskiy'in ömrü 15 yıl sürgün cezasını tamamlamaya yetmez. Yazar 1837 yılında bir çatışmada ölür ancak

¹Dekabrist Ayaklanması (Aralık Ayaklanması-Vostaniye dekabristov 26.12.1825): I. Aleksandr'ın liberalizm düşüncelerinin halkta uyandırdığı hayal kırıklığı, serflik sisteminin olumsuzlukları ve Fransız Devrimi'nin Rusya'ya etkileri birleşince, Rus insanının daha iyi şartlarda yaşamaya hakkı olduğuna inanan genç aristokrat subaylar, Çar II. Nikolay'ı tahtan indirmek için örgütlenir ve gizli bir ayaklanma planlarlar. Ayaklanma girişimi başarısız olsa da doğuştan büyük bir konfor ve unvan sahibi olarak dünyaya gelme şansına sahip bu subayların, hiç tanımadıkları sıradan halk için ayaklanma gerçekleştirmeleri Rusya tarihinin önemli olaylarından biridir. Bu ayaklanmanın ileride Ekim Devrimi'nin ilk kıvılcımını alevlendirdiği gerçeği tartışılmaz. Dekabrist subaylar, 19 yy.'ın 30-40'lı yıllarının yeni nesil devrimcileridir. Fyodorov, V. A. *Dekabristi v vospominaniyah sovremennikov*. İzdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1988, s. 14.

cesedi bulunamaz. Bu durum halk arasında birçok mitin oluşmasına neden olur. Bu mitlerden en dikkat çeken Bestujev-Marlinskiy'in eşkıyalara katıldığı ve Şamil adını aldığı üzerinedir (Kapadze, 2015: 12). Hatta ünlü Müslüman direnişçi Şeyh Şamil'in (1797-1871) yazarın ta kendisi olduğu miti de yaygın bir inanıştır (Topçu, 2016: 159). Her ikisinin doğum tarihinin aynı olması ve fiziksel benzerlik göstermeleri de kanımızca bu miti destekleyen noktalardır.

BESTUJEV-MARLINSKIY'IN EDEBÎ KİMLİĞİNDE MÜSLÜMAN TATARLARIN İZLERİ

Bestujev-Marlinskiy, Kafkasya'da sürgünde iken boş zamanlarında asker kıyafetlerini çıkartıp bölgede yaygın olarak yaşayan Tatarların arasına karışır. Onlar gibi giyinir. Dillerini ve dinlerini öğrenir. Kısa sürede adeta onların içlerinden biri gibi olur (Kapadze, 2015: 12). Bu yıllardaki gözlemlerini de *Kafkasya Öyküleri* (Kavkazkiye povesti) adı altında kaleme aldığı eserlerini bir araya getirerek ölümsüzleştirir. Bestujev-Marlinskiy, Kafkasya sürgününden sonra (1825) toplam otuz eser kaleme alır ve bu eserlerin yarısından fazlası Kafkasya motifleri taşımaktadır (Kanunova, 2007: 49).

Yazar bu öykülerinde, kendi adıyla yazması yasak olduğu için en yaygın olarak 'Marlinskiy' mahlasını kullanır. Kısa sürede Bestujev ismi Marlinskiy ismiyle ayrılmaz bir bütün olarak anılmaya başlanır. Bestujev-Marlinskiy'in bu ismi seçmesi, edebiyat eleştirmenleri tarafından iki farklı şekilde yorumlanır. Araştırmacı A. K. Mihaylovna, Marlinskiy soyadının yazarın Petergof'taki dairesinin karşısında yer alan Marli Gölü'nden aldığını iddia ederken, edebiyat ve tarih profesörü F. G. Safronov ise Marli Gölü'nden değil de o bölgede bulunan Marli Sarayı'ndan esinlendiğini ileri sürer (Duranlı, 2022: 31).

Bestujev-Marlinskiy, bu eserlerinde Kafkasya'nın çetin doğasını, halkının örf, adet ve geleneklerini ayrıntılı bir şekilde kaleme alır. *Kafkasya Öyküleri* başlığı altında toplanan bu öyküler içerisinde *Ammalet Bek* (1832) ve *Molla Nur* (1836) öyküleri 1830 ve 1840'lı yıllarında Rusya'da en çok okunan eserler arasında olmalarıyla ayrı bir yer kazanır. Bu iki öykünün dikkat çeken yönü, kahramanlarındaki orijinallik ve renkliliktir. Bu öyküleri neticesinde Bestujev-Marlinskiy, Rus çağdaşları tarafından 'Rus Walter Scott'u diye anılmaya başlanır (Topçu, 2016:175). Ayrıca *Ammalet Bek*, Kafkasya hakkında ilk uyarlanan opera olarak da edebiyat tarihinde yerini alır (Napso, 1983: 21).

Bestujev-Marlinskiy tarafından Rus edebiyatına kazandırılan bu kahramanlar, o denli ilgi çeker ki sanatçının çağdaşları arasında Kafkasya'ya karşı büyük bir ilgi uyanır. Askerî tarihçi Arnold L. Zisserman (1824–1897), anılarında Kafkasya'ya gidişinin sebebinin şu şekilde açıklar: *Eyalet şehirlerinden birinde yaşıyordum ve Marlinskiy'in eserlerini ilk kez okuduğumda 17 yaşındaydım... Bu okuma bende her şeyi bırakıp vaat edilen topraklara, tehditkâr doğasıyla, savaşçı sakinleriyle, peri gibi güzel kadınlarıyla, şiirsel gökyüzüyle, hep karla kaplı dağları ve sade çekiciliğiyle kaçınılmaz şekilde hayal gücünü coşturan Kafkasya'ya uçma düşüncesi doğurdu...* (Topçu, 2016: 175).

Sovyet edebiyat eleştirmeni G. A. Gukovskiy de Kafkas kültürü üzerine yazma modasının asıl nedenini şu şekilde özetler: *Doğu (oryantalizm) stili, sadece moda değil edebiyatın önde gelen çevreleri için çoğunlukla özgür kahramanlığın sembolü halini almıştır* (Kanunova, 2007: 52). O yıllarda sadece Zisserman değil birçok yazar da Kafkasya'ya akın eder. Rus Edebiyatında Kafkasya'yı anlatan öykücülük moda halini alır. Bu akıma Marlinizm adı verilir. 1830'lu yılların sonunda bu romantik akımı sonlandırıp, Rus Edebiyatında gerçekçiliği getiren Vissarion Grigoryeviç Belinskiy'le (1811-1848) Marlinizm son bulacaktır (Topçu, 2016: 176).

Bestujev-Marlinskiy, sürgün yıllarında Kafkasya'ya âşık olur. Rus hükümetinin bu insanlardan habersiz oluşuna şaşır. Öykülerindeki eleştirileriyle de bu fikrini açıkça ortaya koyar. Peterburg gibi büyük ve eğlencenin merkezi olan bir şehirde doğup büyüyen biri için sıkıcı da olsa mistik bir havası olan bu bölge çok çekici gelir. Yazar, anılarında bu bölge için *Kafkasya'ya barışı verin ve Fırat Nehri'nde cenneti aramayın, Cennet burada, o burada*, diye yazar (Napso, 1983: 19). Bestujev-Marlinskiy'in bu sözü Müslüman Tatarlar arasında ne denli mutlu olduğunun da göstergesidir. Cennet onun için kendi doğduğu, büyüdüğü ve inandığı dinden çok uzaklardadır.

Yukarıda da vurguladığımız gibi, Bestujev-Marlinskiy'in, Kuzey halklarının siyasi ve dini (İslam) lideri Şeyh Şamil olduğu söylentisinin çıkış noktalarından biri de budur. İçlerinde yaşadığı Tatar topluluğunun ölümünden sonra sanatçıyı bu şekilde adlandırması, yazarın da aslında İslam dinine gerçek anlamda sempati duyduğunun bir göstergesidir.

'MOLLA NUR' ADLI UZUN ÖYKÜDE DIN ALGISI

Bestujev-Marlinskiy, şehir yaşamının sakinliğinden sıkılsa da büyük bir keyifle Tatarlarla beraber yaşamaya çalışır. Tatarlara karşı duyduğu sempati *Ammalat Bek* ve *Molla Nur* adlı öykülerine esin kaynağı olacak olan kişilerle tanışınca daha da perçinleşir. Yukarıda da vurguladığımız gibi yazarın en bilinen bu iki öyküsünün kahramanlarının gerçek kişiler olduğu iddiası, edebiyat eleştirmenleri tarafından herhangi bir kayıtlarının bulunamaması açısından sadece yazarın kurgusu olarak değerlendirilse (Topçu, 2016: 174) de yazarın iddiası bu yöndedir. Özellikle Şah Dağı'nda adamlarıyla eşkiya olmuş Molla Nur'la da bizzat tanıştığını ve aralarında geçen sohbeti birebir öyküsünde bizzat kaleme alır (Kpadze, 2015:12).

Bestujev-Marlinskiy, *Molla Nur* adlı uzun öyküsünü tasarlarken büyük bir titizlik gösterir. Eserde Müslüman Tatarları, inanışlarını tam olarak yaşamadıkları açısından eleştirse de gerçek anlamda inanan Tatarların özlerinde iyi bir millet olduğunu İskender Bey aracılığıyla dile getirir. Yazarın sadece *Molla Nur* öyküsünde değil Kafkasya temalı bütün eserlerinde İslam dinine duyduğu hayranlık ve İslam dini hakkında bilgili hali gözden kaçmayacak şekilde ön plandadır. Bu öykülerdeki sempatisini *Molla Nur*'da daha farklı bir açıdan görürüz. Yazarın eleştirdiği İslam inancının kendisi değil İslam inancını kötüye kullanan kişilerdir. Zira eserde gerek Kuran-ı Kerim'den gerekse de Hz. Muhammed'in hadislerinden verdiği örneklerle insanları eleştirmesi bu savımızın en güzel örneğidir.

Bestujev-Marlinskiy'in İslam inancına saygı duyduğu kadar Müslüman olmaya gönüllü olduğu, bu konuda teşvik edildiği araştırmacılar tarafından belirtilir. Yazarın kardeşlerine Molla Nur'u bitirdikten sonra yazdığı mektup bu konuda dikkat çekicidir. *Siz benden ne pahasına olursa olsun Müslüman olmamı istiyorsunuz, ben ise sizi mutlu etmek için "Molla-Nur" adı altında bir doğu öyküsü yazdım. (...) Bu tablo (...) aslından kopyalandı, çünkü benim yarattığım kişilerin prototipleri ve olaylar gerçeğe uygundur. (...) Bu benim bir çırpıda ve düzeltme yapmadan (...) günlüğümdeki materyallere göre yazılmış ilk eserimdir"* (Kpadze, 2015: 56).

Yazar eserinde orijinal kişilerden esinlendiğini bir kere daha bu şekilde dile getirir. Hatta öyküsünün başlığının altına *Yaşandı* (Bıl) diye özel bir not atması da ısrarının göstergesidir. *Molla Nur* ilk olarak 1836 yılında *Biblioteka Dlya Çteniya* dergisinde *Kavkazskiye oçerki* serisi içerisinde yayımlanır. Öykü başından sonuna Dağıstan bölgesinde Derbent ilinde yaşayan Müslüman Tatarları her açıdan ele alması ve Rus topraklarında yaşatmayı başardıkları İslami öğeleri vurgulaması açısından cevherdir. Eserde bölgede yaşayan Tatarların inanç açısından hem olumlu hem de olumsuz birçok özelliğinden söz edilir. Yazar, öyküsünün daha ilk sayfasına hem eserinin adında yer alan hem de İslam dünyası için önemli bir unvan olan Molla kelimesinin anlamını dipnotta açıklayarak başlar. *Molla sadece din adamı değil okumuş, alim de demektir. Nur ise ışık anlamındadır ve Müslüman isimlerinde çok sık bu isimle karşılaşılır. Örneğin; Derya- Nur: Işık denizi, İran şahının en kıymetli elmasının ismi. Nurcan; Ruhun ışığı, Nureddin; İnanç ışığı, Nurmahal; Mekân ışığı...* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 185)

Arapça kökenli olan molla kelimesinin Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde anlam karşılığına baktığımızda yazarın notlarından biraz farklı daha dini boyut taşıyan bir unvanla karşılaşıyoruz. "Büyük kadı, Medrese öğrencisi, Büyük bilgin ve dini yönü ağır basan kişi" sözlük karşılığıdır (TDK, Türkçe Sözlük). Görüldüğü gibi bütün anlamları Türkçede din ile bağlantılıdır. Nur kelimesi ise "ışık, ilahi bir güç tarafından gönderildiğine inanılan parlaklık" olarak yazarın notuyla bire bir benzerlik gösterir.

Eser akşam ezanıyla başlar. Müezzın minareye çıkar ve ezan okur. Müslümanlar için önemli olan bu an tüm ayrıntısıyla anlatılır: *İmam, döne döne kubbeye çıkıp, elini kulağına götürmüştü: 'Uyanın inanalar, kalkın namaz uykudan daha iyidir* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 186). Ezanın ardından İslam'ın beş şartından biri olan namaz kılınmaya başlanır. Bölgenin yaşlılarından biri

seccadesini açar ve namazını kılar. Selam verip namazını bitirdikten sonra ellerini göğe kaldırır ve *Bismillahirrahmanirrahim, Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 186) diye dua etmeye başlar. Cemaatte yaşlı bilgenin ardından hep beraber âmin diyerek duasına eşlik eder. Yaşlı bilge tüm ruhuyla beş haftadır toprağa bir damla su düşmediği için Allah'a kendilerine merhamet göstermesi için yalvarmaktadır. Kuzey Dağıstan bölgesinde çok büyük bir kuraklık hakimdir. Tarlalar kurumaya, hayvanlar susuzluktan etkilenmeye başlamıştır. *Müslümanlar camilerde dualar ettiler; Yağmur yağmadı! Allah dualarını daha iyi duyar ümidiyle açık alana çıkmaya karar verdiler. Tek bir yağmur damlası yine yok!* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 190).

Bu cümleler bölge halkının inançlarına sığınışının en güzel örneklerindedir. Yazar, bu durumu Müslüman Tatarların İslam inancından önce inandıkları Pagan inancından miras kalan ritüellerle beraber işlemesi de Tatarların hem kültürüne hem de inançlarına ne denli hâkim olduğunun göstergesidir (Dudaryev, 2012: 57-58).

Cemaat toplu dualarına cevap alamayınca Allah'a daha yakın olduğunu düşündükleri Şah Dağı'nın zirvesinden seslerini duyurmaya karar verir. İçlerinden gerçek anlamda ahlaklı ve sağlam inançlara sahip birini seçip Şah Dağı'nın zirvesinden bir avuç kar getirmesine ve bu karı alırken de Allah'tan yağmur yağdırması için dua etmesine karar verirler. Giden kişi dağın zirvesinden getirdiği, kendi ruhu gibi temiz karı, Samur Nehri'nin suyuna karıştırarak ve Allah'ın bu gerçek inançlı adamın hem yüreğine hem de elindeki karın saflığına hürmeten yağmur yağdıracağına inanırlar. Bu ritüeli de eski Pagan inancı gelenekleriyle birleştirerek uygularlar.

Derbent halkı içlerinden seçtikleri temiz ahlaklı İskender Bey'i, Şah Dağı'nın zirvesine yollamadan önce bir tören düzenler. Erkek çocuklar caminin etrafında mendillerini açıp dilenmeye başlar, başka bir köşede bir erkek çocuğu eskiden su ve yağmur Tanrı'sı olarak değerlendirilen Gyudul'a benzetmek için çiçeklerle süslenir ve hep bir ağızdan alkış yaparak, halay çekmeye başlarlar. Gyudul'un onuruna şarkı söylerler:

Gyudul, Gyudul, hoş geldi!

Ardından yağış geldi!

Güzel kız ayağa kalksana!

Çömçeni doldursana! (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 190).

Bu gelenek genel olarak Balkan Slavlarında da yaygın olarak görülen bir yağmur duasıdır. Balkan Slavları dışında Hintlilerde de görülmesi fiziki olarak daha da dikkat çekicidir (Dudaryev, 2012: 57-58).

Batıl inançlardan sonra bu ritüellerin düzenlendiği şehrin en önemli toplanma yeri olan Derbent Merkez Cami'den de ayrıntılı bir şekilde söz edilerek İslam inancı ve mimarisi hakkında bilgi verilir. Eskiden kilise olarak kullanılan bu yer, İslam mimarisinden çok uzaktır. Caminin kapısı doğuya bakmaktadır. Oysa İslam inancı gereği camilerin kapısının kuzey doğuya bakması gerekir çünkü Müslümanlar namaz kılarken yüzlerini kible yönü olan güney batıya çevirir, bu nedenle kapı kiblenin karşısında yer almalıdır. Ancak Derbent Cami'si kiliseden camiye dönüştürüldüğü için bu mimari yapıya uygun değildir. Yazarın bu durumu öyküsünde de açıkça dile getirir. Bestujev-Marlinskiy, cami tasvirlerini tamamladıktan sonra Rus hükümetini inançlarına sahip çıkmamakla suçlar ve en mahrem yeri olan kilisenin bile ellerinden alınmasına müsaade ettikleri için eleştirir. Bestujev-Marlinskiy, caminin mimari yapısının dışında ruhani büyüüne eserinde daha çok yer verir. *Ayakkabıları çıkar, kötü düşüncelerinden arın! Allah'ın evine sokaklarınızın ve düşüncelerinizin kirini taşımayın, Başınızı secdeye kapayın, kalplerinizi göğe kaldırın... Tespihinizi çekerken kadınları değil günahlarınızı sayın. 'La ilahe illallah, Muhammeden resurullah' (...) 'Allah birdir ve Muhammed onun peygamberidir'* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 191-192).

Görüldüğü gibi İslam inancına uygun olarak camilere nasıl girilmesi gerektiği yazar tarafından açıklanır. Ayakkabılar çıkartılmalı, temiz kıyafetler giyilmelidir ki cami kirlenmesin, gelen cemaat rahatsız olmasın. Kıyafetlerimizdeki kir kadar insanın zihnindeki, yüreğindeki kir de camilere girerken arındırılmalıdır. Bu şekilde kulların Allah'la olan bağları daha da güçlenecektir. Yazar bu bağı şu şekilde aktarır: *Cami içerisinde inananlar sessizce dualarını mırıldanıyor. Sonsuz bir*

teslimiyet içinde dizleri üzerinde yere yatarak secdeye kapanıyorlar. Ne bir ses ne bir bakış onların dikkatini dağıtmıyor (Bestujev-Marlinskiy, 1995, s. 191-192).

Bu huşu içerisindeki tasvirleri, sert bir çizgiyle olumsuz tasvirler devam ettirir. Yazar sadece Müslümanlara değil her inanca mensup kişilerde olabileceği gibi inananların her ne kadar sadık bir şekilde ibadetlerini yerine getirmelerine rağmen tam anlamıyla inancın özünü kavrayamadıklarını da öyküsünde açık bir şekilde çeşitli örnekler üzerinden aktarır.

Allah'a secde etmeyi tamamlayan Müslümanların, caminin içinden avlusuna çıktıklarında inancın yerini insani zaafırlara bıraktığı görülür. Siyasi çıkarlar bir anda tüm bu teslimiyet havasını kirletir. Bestujev-Marlinskiy bu durumu sert bir şekilde kaleme alır. Yazar caminin avlusunu, Dağıstanlı Müslümanların gizlice toplanıp reislerine karşı gizli antlaşmalar yapmak için örgütlenme yeri olarak adlandırır. Hatta daha da sertleşerek kutsal bir yerin gölgesinde gizlenerek art niyetlerini onunla aklamaya çalışmalarını da eleştirir.

Yazar uzun yıllar beraber yaşadığı bu Müslüman topluluğunu aslında sadece caminin avlusunda değil genel olarak her yerde olduklarından farklı gözüktükleri bir yaşam sürdükleri için eleştirir. İnançlarının gereği olan tüm ritüelleri toplu halde ve gösteriş yaparak yerine getirdiklerini ancak içlerinde İslam dininin telkin ettiği ahlaki açıdan güzellikten uzak kaldıklarını düşünür. Bu durumu sadece öyküsünde değil annesine yazdığı bir mektubunda da dile getirir: *Halk dindar ancak ahlaki açıdan diğerlerinden farklı değil* (Duranlı, 2022: 34).

Müslüman halkın cemaat içerisinde erdemli bir tavır takındığını ancak kapalı kapılar ardında gerek inançlarının yasakladığı gerekse de ahlaki açıdan uygun olmayan birçok davranışın gerçekleştiğini örnekler vererek açıklar. Oruç tutulması gereken zamanlarda halkın evlerinde gizlice oruçlarını bozduklarını, haram olarak değerlendirilen içkiyi içtiklerini ancak dışarıda insanlar içerisinde oruç tutuyormuş gibi davrandıklarını ileri sürer. *Müslüman halısının üzerinde en ahlaksız Avrupalıyı bile alt eder. Ancak evinin dışında saygın ve haysiyetine düşkündür, edepli davranır, kötü bir söz söylemez. Meydanda gerçek kişiliğini göstereceğinize göğsüne hançer saplayın daha iyi. Avrupa pazarlarının aksine Müslüman pazarları şehrin en ahlaklı yeridir. Evlerin en ahlaklı yeri ise sokağa bakan yerleridir. Bu bir sır değil!* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 194).

Müslümanlara sempati duyduğu aşikâr olmasına rağmen yazarın bu cümleleri gerçek anlamda dikkat çekicidir. Özüne bakıldığında yazar, sadece Müslümanlar için değil hem kendisi gibi Hristiyan hem de başka dinlere mensup herkes için iç güdüsel olarak riyakarlığa teslim olmuşluğu eleştirir.

Yazar, öyküsünde Müslümanların inançlarıyla alakalı geleneklerini de okuruna özenle aktarır. En büyük övgüyü de Müslümanların ölümlerinin hayrına yaptırdığı çeşmelere yapar. Hayır için yapılan bu çeşmeler, iklim olarak sıcak ve fiziki olarak dağlık bir bölge olan Dağıstan için merkezden uzak yollarda büyük bir nimet olarak görülür. Müslümanların ölümlerinin ardından veya mal varlıklarının sadakası olarak okullara veya bu tarz suyun zor bulunduğu bölgelerde çeşmeler yaptırma geleneği olduğunu belirten yazar, bu çeşmelerin mimari yapısına da değinir. Üzerinde Kuran'dan ayetler bulunan, bu ayetlerin altında yaptıran kişinin adı ve 'hayrına' yazan çeşme isimlerinden de söz eder. Yazar bu çeşmeleri insanlık adına ölümlerinin ardından mum yakan, yemek dağıtan Hristiyan geleneklerinden daha kıymetli görür. Hatta yazar, öyküsünde bu çeşmeleri yaptıran kişilere adeta bir Müslüman gibi hayır duası eder: *Ey iyi insan, toprağın bol, ruhun şad olsun! Bu hayrınla hem yakınlarına hem de Allah'a borcunu ödemiş oldun!*" (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 204).

Ölümlerinin ardından hayrat çeşmeler yapan Müslümanların geleneklerinden biri de mezarlıklarıdır. Yazar Tatarların ölümlerinin ardından diktiği görkemli mezar taşlarının inançlarıyla hiç bağdaşmadığını Hz. Muhammed'in bir hadisini örnek göstererek eleştirir. Yazarın eserinde bizzat not aldığı bu kısım çok dikkat çekicidir. Bestujev-Marlinskiy, Kuran-ı Kerim'e de ne denli hâkim olduğunu bu kısımda gözler önüne serer ve İslam'a göre ölen kişilerin başına süslü mezar taşlarının dikilmesine izin verilmediğini, Hz. Muhammed'in şu hadisi şerifiyle açıklar: *Bedenin toprak (kül) oldu, toprağın ismi olmaz. Allah sizleri isimlerinizle değil amellerinizle yargılayacaktır* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 199). Bu hadisi şeriften sonra da Hz. Muhammed'in felsefi olarak ne denli yüce bir bakış açısı olduğuna değinen yazar, mezar taşlarındaki bu gösterişi şeytanın en sevdiği günah

sayılan kibirle eş tutar. Bu açıdan mezar taşlarındaki gösteriş yönünden Hristiyanların da Müslümanlarla yarışacak düzeyde olduğunu söylemekten de geri kalmaz (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 199).

Bestujev-Marlinskiy, büyük çoğunluğu Şii mezhebine bağlı olan bölge Müslümanları için büyük bir öneme sahip olan Muharrem Ayının 10'uncu gününden de söz eder. Hz. Hüseyin ve ailesinin katledilişinin yasının tutulduğu ve her yıl büyük merasimlerle anılan bu anma ritüeli çok önemlidir. Anma gününde Tebriz veya İsfahan'dan birçok molla ve hoca gelerek Kuranı Kerim'i çevirir ve yorumlar (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 250-251). Bu tarihte Müslümanlar Hz. Hüseyin'in anısına aşure kaynatıp, dağıtır. Oruçlar tutulur ve acıları yad edilir. Hatıl adını verdikleri Aşure Günü, o denli önemli bir gelenektir ki insanlar neredeyse bütün yıl bu anı beklerler.

Öyküde Tatar Müslümanların giyim kuşamları hakkında da bilgi verilir. Müslüman kadınlar, gözleri dahil olmak üzere her yerlerini kapatan bol kıyafetlerle dolaşır. Tepeden turnağa kapalı olan bu kadınları yazar, Kuran'dan örnek vererek açıklar: *Bir erkeğin kadının yüzüne bakması doğru değildir. Bakışlar günahın tohumudur* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 207). İşte bu günah tohumlarını önlemek için Dağıstan bölgesinde yaşayan Tatarları kadınlarının her yerini kapattırır. Kız çocukları da bu gruba dahildir tek farkı on bir yaşına gelene kadar yüzlerinin açık bırakılmasına izin verilmesidir. Daha sonra mutlaka peçe takmaları gerekir.

Erkekler ise bol kıyafetlerle dolaşmaktadır. Hristiyanların giydiği dar kıyafetleri şeytanın işi olarak değerlendirirler. Öykünün öne çıkan isimlerinden ve İskender Bey'in Şah Dağı seyahatinde yol arkadaşı olan Hacı Yusuf, bu durumu açıkça dile getirir. Rusların giysilerini örnek gösterir ve bu dar kıyafetleri *gâvur kıyafetleri* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 256) diye adlandırır. Tatar erkekleri arasında en önemli aksesuar ise sakaldır. Sakal hem makamın hem de bilgeliliğin sembolüdür. Tatar Müslümanları arasında uzun sakallılar en makbul görülen kişilerdir. Öyküde yazar, Tatar Müslümanlarının sakalı kutsal gördüğünü, ne kadar uzun sakalın varsa o denli akıllı olduklarını düşündüklerini de ironik bir şekilde eleştirir. *Tatarın aklını arşınla¹ veya İngiliz fitiyle² ölçebilirsiniz* (Bestujev-Marlinskiy, 1995:192). Sakal boyu orta olanlar ise çok itaatkâr kişiler olarak değerlendirilir. Onların en büyük arzusu uzun sakallıların arasına katılabilmektir. Yazar eserinde sakalı yeni çıkan kişilerin ise vasıfsız görüldüğünü söyler ve ironik bir şekilde ağızlarının sadece esnemek için kullandıklarını ileri sürer. Sakalsızlar (Tüysüzler) ise on ve on yedi yaş arasındaki gençlerdir. Bunlar hiyerarşinin en altındadır (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 192-193). Yazar kendi özel notunda da Tatar Müslümanları ve Osmanlı Müslümanlarının sakal konusunda farklı düşündüklerini de not alır.

Öyküde Tatar Müslümanlarının inançlarını dile getirirken en çok eleştirdiği konu evlilik gelenekleridir. Yazar, Kuranı Kerim'in insanlara erken evlenmeleri gerektiğini emrettiğini söyler (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 209). Bölgede kadın ve erkeklerin birbirlerini görmeden evlenme geleneği olduğunu ancak bu müessesenin gönüllü çöpçatan teyzeler aracılığıyla yürütüldüğünü belirtir (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 210). Bu büyük bir sahtekarlıktır. Bu çöpçatan kadınlar erkeklerle kadınları gizli olarak göstererek Tanrı'nın buyruğuna karşı çıkmalarına rağmen, gelenek adı altında riyakarca bir iş yapmaktadırlar (İbragimova, 2012: 265). Bu durum yazar tarafından üzerine basa basa bilerek verilir. İskender Bey, teyzesinin evinde saklanır ve Kışkene'yi başında örtüsü yokken görür. Bu İslami kuralların çok dışındadır. Ancak yazar üzerine basa basa bunun kurgu değil de olağan bir şey olduğunu iddia eder.

Evlenme merasimi ise çok sadedir. Erkekler evlenmek istedikleri kızları büyüklerinden isterler ve olumlu bir cevap alırlarsa kız için bedel biçilen çeyiz parasını öder ve düğün hazırlıkları başlar. Kızın çeyizi müzik eşliğinde damadın evine götürülür. Bu sırada gelin hamama sokulur iyice yıkandıktan sonra damadın evine gönderilir. Nikah damadın evinde bölgenin imamı tarafından kıyılır (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 210-211).

¹ Osmanlı dönemi ölçü birimi. 1 Arşın: 68 cm.

² İngiliz ölçü biri mi. 1 Fit: 30,48 cm.

Öyküde ilgi çekici bir bilgi de Müslümanların inançları gereği var olduğuna inanılan dört kadınla evlenme hakkından da söz edilmesidir. İslam inancı gereği bir erkek aynı anda dört kadınla evlenebilir. Özünde İslami kurallar gereği çok özel şartlar altında dört kadınla evlenmeye izin verilmesine rağmen inananlar tarafından bu izin suistimal edilmiş ve keyfi bir uygulamaya dönmüştür. Yazar bu durumu ironik bir şekilde şu cümlelerle eleştirir: *Bir Müslüman evinin her köşesini canlı kadın heykelleriyle süsleyebilir, tıpkı bizim sokak tüccarlarından parasını ödeyerek aldığımız çakmak taşından Diana¹ ve Psyche'nin² heykelleri gibi* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 250).

Evlilik hakkında verilen bilgilerden biri de Müslümanlıkta Sünniler arasında yaygın olmasa bile Şii mezhebinde yaygın bir şekilde uygulanan Muta Nikâhıdır. Muta nikâhı (metegi veya mutii) bir erkekle kadının ücret karşılığı belirli bir süre evli kalmalarına imkân sağlayan, zinayı engellemek için kurulmuş bir tür imam nikâhıdır. Eski dönemlerde ailesinden uzak farklı şehirlerde yaşamak zorunda kalan erkekler seve seve bu imkândan yararlanmışlardır (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 254).

Evlilik geleneğiyle ilgili dikkat çeken bir başka konu da gözlerine kadar kapalı olmak zorunda olan kadınların erkekler tarafından nasıl beğenilip, evlendiğidir. Bestujev-Marlinskiy bu sorunsala da eserinde yer verir. İskender Bey ve âşık olduğu Kışkene tesadüf üzere gözlerden uzak bir yerde genç kızın peçesi açıkken yüzünü yıkarken karşılaşmışlardır. Kışkene büyük bir panik yaşar. Çünkü hem inançları gereği hem de kültürlerinde yüzünü bir erkeğin görmesi büyük günah ve uygunsuz bir durumdur. İslam inancına göre erkek ve kadın evli olmadıkları takdirde birbirine namahremdir. Bu nedenle kadının yüzünü erkeğin görmesi uygun değildir. Ancak İskender Bey Kışkene'nin yüzünü görmüş, görür görmez de âşık olmuştur. O an İskender Bey'in ilk aklına gelen bu tesadüfü karşılaşmayı birinin görüp görmediğidir. Eğer biri gördüyse bu kızın başının belaya girmesi demek olur. Tesadüfi de olsa yüzünü bir erkeğe göstermesi İslam kuralları gereği suç sayılır.

Kadının Müslüman halk arasında değerinin olmadığı yazar tarafından açıkça iddia edilir. Kadın evlendikten sonra adeta eşlerinin kölesi gibidir (İbragimova, 2012: 266). Eserde de başından sonuna kadar her fırsatta değinildiği gibi kadınlar evden tek başına çıkamaz, erkeklerin bulunduğu ortama giremez. Kadın dışında eve misafir alamaz. Söz hakları yoktur. Çeyiz parası karşılığında, kendilerine sormadan sadece büyüklerinin sözleri aracılığıyla evlendirilirler. Öyküde bu açıdan farklı bakan tek kişi vardır o da Eşkıya Molla Nur'dur. Molla Nur karısına değer verir. Kadın, kocasının çetesi üzerinde söz sahibidir. Erkeklerin arasında elinde silah dağda yaşamakta, hatta eşi yokken eşkıyaların liderliğini yapmaktadır.

Bestujev-Marlinskiy'in öyküsünde sık sık dile getirdiği başka bir durum ise Tatar Müslümanların mahrem yaşamlarına çok önem verdiğidir. Halk, inançları gereği kadınlarını gözlerden uzak tuttuğu gibi hanelerini de uzak tutmaktadır. Özellikle evli çiftlerin evlerine başka birilerinin girmesi uygun görülmez. Bu nedenle evlerde misafir ağırlamak için hanelerinin dışında özel bölmeleri vardır. Eserde bu bölmeler şu şekilde anlatılır: *Eğer evli birinin evine giderseniz kapıyı evin erkeği açar. Kim o? diye sorulur ve kapı dışarıdan gelen kişinin hem evin içini hem de evin kadını görmemesi için kapı yarım açılır.* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 213-214).

Eserde İslam inancı hakkında dikkat çeken bir başka özellik ise 'Molla Nur'un kahramanlarının karakterleridir. Gerçek bir inanana yakışan güzel ahlaka sahip kişiler ve sahip olmayan kişiler net bir şekilde çizilir. Dikkat çekici kısım ise kötü olan kişilerin bölgede çok aşırı derece de saygınlığa sahip dindar kişiler, ahlaki açıdan erdem sahibi kişilerin ise sıradan Müslümanlar olmasıdır.

Öykünün baş kahramanı İskender Bey ahlaki açıdan en iyi tasvir edilen, Tanrı inancı güçlü kişilerden biridir. Hiçbir zaman inançlarından söz ederek övünmez. O, tertemiz bir insan ve gerçek bir mümindir. *Toplayacağı kar kadar saf ve bu karı eritecek güneş ışığı kadar berrak* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 196) bir genç aramaya koyulan Derbent halkının aklına gelişi de bu nedendir. İskender Bey, dürüst oluşunun dışında bölgeye ün salmış bir eşkıyanın karşısında eğilmeden

¹ Yunan mitolojisinde kadınlık, doğurganlık tanrısı.

² Yunan mitolojisinde güzel ve ölümlü kız.

bükülmeden duracak kadar da cesurdur. Molla Nur'la dövüşürken, rakibinin dengesini kaybedip, yere düşmesi üzerine canını hiçe sayarak onun hayatını kurtarır. Kahramanın hayatını kurtardığı kişinin onu öldürmek istemesi de fedakarlığının kıymetini daha da arttırır.

İskender Bey'in aksine öyküde iki önemli isim daha mevcuttur ki bu insanlar bir Müslümana yakışmayacak derecede kötü ve günahkardır. Bu kişilerden ilki Hz. Muhammed'in soyundan gelen Mir Hacı Fethali İsmailoğludur. Hacı Fethali, Peygamber soyundan geldiği için övünen, diğer insanlara üstten bakan biridir. Kibri bakışlarından, her kelimesinden akmaktadır. Hacı Fethali başlarına gelen kuraklığı bile kendi ailesi dışındaki Tatar Müslümanların işlediği günahlara bağlar. Onların Ramazan ayında oruç tutmadıklarını, köşede bucakta gizlice yediklerini, İslam inancında haram içecekleri içtiklerini, yalan söylediklerini, birçok yasağı gizli kapılar ardından yaptıklarını iddia ederek suçlar (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 193-194). Ancak bu suçlamalar sırasında en dikkat çeken şey peygamber soyundan gelen bu adamın damarlarında akan kutsal kanla övünmesidir. Kendi ailesinin dışındakileri bu nedenle aşağılama hakkını kendisinde görür. Ancak yazarında belirttiği gibi Hacı Fethali'nin atladığı bir nokta vardır ki İslam inancında oruç tutmamak, içki içmekten daha büyük bir günah vardır ki o, kibirdir.

Hacı Fethali, kibirlenmekte olduğu kadar hatiplikte de çok başarılıdır. İnsanları galeyana getirme gücü vardır. Ancak herkes onun özünde iyi bir insan olmadığını farkındadır. Onu ardından kişiliğiyle ilgili şunları söyler: *Şeytandan daha kurnazdır! Yılanı deliğinden çıkarır! Canavardan daha akıllıdır! Seni kandırır, bir de üstüne kendisine minnet duydurur* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 198).

Gerçekten de Hacı Fethali tehlikeli bir adamdır. Yeğenine talip olan ve reddettiği İskender Bey'i, Şah Dağı'na gitmeye ikna etmek için eğer yağmur yağarsa yeğenim senindir diye ikna eder. Ancak yağmur yağdığında kararından vazgeçer. Her yerde yengesinin kızını İskender Bey'e vermek istemediği yalanını yayar. Peygamber soyundan gelen bu adam hem ismine hem de inançlarına uymayan bir harekette bulunur. Onu bunu yapmaya ikna eden başka bir önemli isim Molla Sadek'tir. Molla Sadek, 45 yaşında kurnaz ancak çevresi tarafından sevilen sayılan, Müslümanlığıyla övünen gerçek bir inanan olduğunu sürekli dile getiren iki yüzlü biridir. Molla Sadek, Peygamber soyundan gelen Hacı Fethali'nin yeğeniyle kendi yeğenini evlendirerek siyasi ve maddi güç elde etmek arzusundadır. Bu nedenle Hacı Fethali'nin kanına girer. Onu ikna etmek için ise yine inançlarını kullanır. Bu evlilik sözünden dönerse üç günahından kurtulacağını söyler (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 252-253). Bu plan, dinin insanların kendi çıkarı için nasıl kullanıldığının en güzel örneğidir.

Öyküde Molla Sadek cezasını bulur. Molla Sadek, İskender Bey'in âşık olduğu Kışkane'yle evlenmesini engelleyen kurnaz planını uygulamaya geçirdikten sonra evine dönerken bir dilenciyle karşılaşır. Dilenci açtır, masası yemeklerle dolu olan ve o sırada cebinden çıkardığı paraları sayan Molla Sadek'ten Allah'ın sadaka verin emrini hatırlatarak, sadaka ister. Ancak Sadek sadaka vermediği gibi önündeki yemeklerden de ikram etmez. Dilenciye Eşkuya Molla Nur tarafından soyulduğu beş kuruş parası olmadığı yalanını uydurur. Hatta daha da ileri gider ve Molla Nur'a beddua ederse ona para verebileceğini söyler. Ancak dilenci Molla Nur'u tanımam ama ağabeyime çok iyiliği dokundu diye beddua etmek istemez (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 266-267). Molla Sadek karnını doyurduktan sonra kendisine bir rehber bularak yola koyulur. Tenge Nehri'ni iyi bilen bir değirmenci ona rehberlik etmeyi kabul eder. Tenge Nehri'nin ortasında değirmenci parasını ister. Ancak Sadek kıyıya on adım kalmasına güvenerek değirmenciye para vermek istemez. İşte o anda her şey bir anda değişir. Molla Sadek'in karşısına çıkan dilenci de değirmenci de Molla Nur'dur (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 271-275). Müslümanlığıyla övünüp duran Molla Sadek bir anda dilencinin Molla Nur olduğunu anlamamış, ona dediklerini Allah'ı şahit koşarak inkâr etmeye başlamıştır. *Allah belamı versin demedim ben! Ruhumu Azrail değil de şeytan alsın. Dediysen abdest alacak su, pipomu yakacak ateş bulamayım!* (Bestujev-Marlinskiy, 1995: 275). Bestujev-Marlinskiy'nin, Molla Sadek'le insanların inançlarını etiket olarak kullandıklarını da eleştirdiği görülür.

SONUÇ

Edebiyat eleştirmenleri tarafından romantik tarihçiliğin iyi örneklerinden biri olarak adlandırılan ‘Molla Nur’, iyilerin kazanması, kötülerin kaybetmesi, Sadek’in ve İskender Bey’in karşısına Molla Nur’un çıkması vb. olay akışından dolayı romantizmin en belirgin özelliklerini taşımaktadır. Yazarın iddia ettiği gibi gerçek kişilerden ve olaylardan esinlenilmesi de tarih yazarlığının güzel örneklerindedir. Bu öyküsünün bir diğer dikkat çeken yönü ise kahramanlarının zarif ve metaforik diyaloglarında, peyzaj tasvirlerinde Walter Scott’un etkisinin hissedilmesidir (Topçu, 2016: 159). Ancak eser tüm bu özelliklerinin yanı sıra dönem Rus edebiyatı için yeniliklerle doludur. Eserde bölge halkının inançları, inançları doğrultusunda yaşamları, inançlarıyla çatışmaları, İslam inancının geleneksel yapısı net bir şekilde gözler önüne serilir.

Bestujev-Marlinskiy, ‘Kafkasya Öyküleri’ içerisinde Müslüman bölge halkının yaşamını ve inançlarını en net şekilde ‘Molla Nur’ adlı öyküsünde kaleme alır. Bu eser kadar ses getiren diğer öyküsü *Ammalat Bek*’te bölgedeki beylerin yaşamını anlatırken, *Molla Nur*’da sıradan halkın yaşamını resmeder. Bu nedenle daha yalın bir şekilde bölge Müslümanlarının ibadet şekilleri, evlilik geleneği gibi çok yönlü olarak bölge halkının inançlarıyla paralel devam ettirdiği günlük yaşamları gözler önüne serilir.

Bestujev-Marlinskiy’in Müslüman Tatarları eserinde adeta içlerinden biri anlatıyormuşçasına kaleme almasının en önemli nedeni uzun yıllar içlerinde yaşayıp, dillerini ve inançlarını öğrenmesidir. Ancak her ne kadar yazar onlardan biri gibi olduğunu düşünse de eserin içerisinde hem bir Rus hem de Hristiyan olarak karşılaştırma yaptığı da görülmektedir. Örneğin İslam inancına sempatisi olmasına rağmen eserde eski bir kilisenin camiye dönüştürülmesi veya Müslüman erkeklerin çoklu evlilik izninin olmasını da kendi inançlarıyla kıyaslamaktadır. O nedenle hem inanç hem de kimlik olarak farklı oluşunun bakış açısına yansıdığı da yadsınmamalıdır. Ancak bu durum bir dezavantaj olmanın ötesine yazarın eserde İslam inancı hakkındaki bilgisi sayesinde değişmektedir. Bestujev- Marlinskiy öyküsünde Hz. Muhammed’in hadislerinden, Kuran-ı Kerim’den örnekler vererek konuya olan hakimiyetini ortaya koyar. Öykünün yayımlanır yayımlanmaz büyük bir övgü alması, azımsanmayacak kadar çok sayıda okura ulaşması ve ülkede yeni bir akımın doğmasına neden olması da tesadüfi değildir.

Bestujev-Marlinskiy’in bu eserinde Tatar Müslümanlarının günlük yaşamlarını inançlarının ne denli etkilediği gözler önüne serilmiş olsa da arka planda sadece günlük yaşama etkisini değil kişilerin karakteri üzerindeki etkisi de dile getirilir. Ancak yazarın bu tavrı ilginç bir şekilde İslam inancının güzel yönlerinin insanlar tarafından bertaraf edilerek, kendi çıkarları üzerine uygulandığına dair eleştirisidir. Aynı eleştiriyi Hristiyanlık inancına bağlı insanlar içinde yaparak ortaya genel bir yargı çıkartır: İnsanların Tanrı’nın emirlerini kendi çıkarları doğrultusunda değiştirmesi, başka insanlar üzerinde güç olarak kullanması ve en çok da oldukları gibi görünmemeleri inançlarıyla değil kişilikleriyle alakalıdır.

Bestujev- Marlinskiy’in yukarıda yapmış olduğumuz incelemesi özünde şu şekilde özetlenebilir. Hem kendi inancı hem de Dağıstan bölgesinde yaşanan Tatar Müslümanlarının inançları için savunduğu temel ide insanoğlunun çıkarları doğrultusunda kutsal değerlerini bile göz ardı edip, çıkarları doğrultusunda şekillendirebildikleridir.

KAYNAKLAR

- Bestujev- Marlinskiy, A. A. (1995). *Kavkazskiye povesti*. Nauka.
- Dudaryev, S. L., vd. (2012). Vklad Dekabristov v formirovaniye tolerantnogo otnoşeniya rossiyskogo obşçestvo k narodam Severnogo Kavkaza. *Ob odnom ‘Yazıçeskom’ obryade u Muslumankogo naseleniya Derbenta, o pisannom A. A. Bestujevim*. (56-64) içinde. Grafa.
- Duranlı, M. (2022). Rus yazar Aleksandr Aleksandroviç Bestujev- Marlinskiy’in hayatında ve sanatında Yakutistan/ Yakutlar. *Folklor Akademi Dergisi*, 15 (1), 29 – 40.
- Fyodorov, V. A. (1988). *Dekabristı v vospominaniyah sovremennikov*. İzdatelstvo Moskovskogo universiteta.

- Hamzotovna, M. E. (2018). *Jenşçini severnogo Kavkaza v izobrajenii russkih pisateley XIX veka* [Dissertatsiya]. Moskovskiy gosudarstvenniy universitet.
- İbragimova, R. (2012) Otrajeniye semeynogo bita narodov Kavkaza v russkoy literatüre XIX veka. *Arheologiya i Etnografiya*, 4 (1), 261-266.
- Kanunova, F. Z. (2007). XIX v. Yevroaziatskiy mejkulturniy dialog 'Svoye' i 'Çujoye' v natsionalnom samocoznaniy kultury. *Russko- Aziatskiy kulturniy dialog v tvorçestve A. A. Bestujeva- Marlinskogo 30-x gg.* (49-54) içinde. İzdatelstvo Tomskogo universiteta.
- Kapadze L. (2015). A. A. Bestujev- Marlinski'nin öykü sanatı [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kulyeşov, V. İ. (1981). Aleksandr Bestujev- Marlinskiy. http://az.lib.ru/b/bestuzhewmarlins_a_a/text_1981_kuleshov.shtml adresinden 21 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Napso, M. D. (1983). İstoki drujestvennih cvyazey russkogo i severokavkazskih narodov. *Sovremenniy bit i kultura narodov Karaçayevoy – Çerkesii* (15-34) içinde. KPSS.
- Topçu, M. (2016). *19. Yüzyıl Rus Edebiyatında Kafkasya İmgesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 05 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

Alexander Alexandrovich Bestuzhev-Marlinskiy (1797-1837) is a significant figure in both the Decembrist uprising, a pivotal event in Russian history, and Russian literature. Following the failed uprising, he was exiled to the Caucasus, where he continued his literary pursuits under the pseudonym Marlinskiy. This pseudonym eventually became a permanent part of his name. Coming from an aristocratic family with liberal ideas and a passion for literature, Bestuzhev-Marlinskiy grew up advocating for both art and the rights of individuals to live freely and equally. Alongside his brothers, he participated in the Decembrist uprising, which sought to defend the rights of the oppressed. However, only he and his elder brother faced exile as punishment, a consequence of his close association with Ryleyev, the uprising's leader. Bestuzhev-Marlinskiy's exile to the Caucasus marked a turning point in his creative output. His interaction with the Tatar Muslims in the region sparked a deep curiosity and sympathy, leading him to immerse himself in their culture. He adopted their traditional attire, learned their language, and integrated with them, which is reflected in his collection of thirty stories, "Caucasian Stories." Among these, "Ammalet Bek" (1832) and "Molla Nur" (1836) were particularly popular in Russia during the 1830s and 1840s. These stories are notable for their original and colorful characters, earning Bestuzhev-Marlinskiy the moniker "the Russian Walter Scott." His works opened a new window to Russian literature, fostering a sympathetic view of the Caucasus that inspired many Russian writers and led to increased travel to the region. Despite his exile, Bestuzhev-Marlinskiy found happiness among the people of the Caucasus, who provided solace in his otherwise quiet life. "Molla Nur," a long story within his collection, exemplifies his deep integration with and appreciation for the people he lived among. It offers a clear depiction of the religious beliefs of Tatar Muslims, presenting their faith, customs, and traditions through the eyes of an outsider who had become one of them. Although Bestuzhev-Marlinskiy belonged to a different religion, his respectful and detailed references to the Quran and the hadiths of Prophet Muhammad are noteworthy. The story features two classes of characters: those who are proud and respected for their beliefs, represented by Mir Hacı Fethali İsmailoğlu and Molla Sadek, and the protagonist, Iskender Bey, who leads a modest and unpretentious life. Mir Hacı Fethali, a descendant of Prophet Muhammad, and Molla Sadek, from a noble lineage, are depicted as hypocritical and arrogant, in contrast to the virtuous Iskender Bey. The story begins with a prolonged drought, leading the townspeople to seek a true believer to pray for rain. They choose Iskender Bey over the more prominent figures, Mir Hacı Fethali and Molla Sadek, highlighting his genuine faith. Iskender Bey's acceptance of the task is motivated by his love for Hacı Fethali's niece, Kiçkene. Throughout the story, Bestuzhev-Marlinskiy provides detailed insights into the worship practices, home life, and customs of Muslims, which are elaborated upon in the study. Another notable character is Molla Nur, the bandit after whom the story is named. Unlike the hypocritical town Muslims, Molla Nur is portrayed as an honest and fair Caucasian Robin Hood who helps the needy by taking from the untrustworthy rich. Despite debates

about his historical existence, Bestuzhev-Marlinskiy asserts Molla Nur's reality in both his notes and the story's title. Bestuzhev-Marlinskiy's "Molla Nur" is a valuable work that offers a unique perspective on the religious life of Tatar Muslims through the eyes of a Russian. This study focuses on the portrayal of Tatar Muslims and their faith in "Molla Nur," revealing the author's deep respect and nuanced understanding of the culture he lived among.

İslami Öğretimde Çevresel Sürdürülebilirlik: Kavramsal Bir Analiz

Environmental Sustainability in Islamic Teaching: A Conceptual Analysis

Mehmet Akif SEYİTOĞULLARI *

Makale Bilgisi

Geliş: 28.10.2023
Kabul: 31.05.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1382660

Anahtar Sözcükler:

*Sürdürülebilirlik,
İslami Öğretim,
Çevre Sorunları,
Doğal Kaynaklar,
Fiziki Coğrafya*

ÖZET

Genel anlamda 19. yüzyıldan itibaren doğal kaynaklar üzerindeki aşırı ve süregelen baskı, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerle beraber tehlikeli boyutta ulaşmıştır. Su, toprak, bitki örtüsü gibi doğal kaynakların insanlar tarafından sanki hiç tükenmeyecekmiş algı ve düşüncesiyle aşırı/bilinçsiz/yanlış kullanımı doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Bu çalışma Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 2015 yılında çevrenin/doğal kaynakların korunmasına yönelik geliştirilen sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin (yoksulluk/yoksunluğu sona erdirmeye, ormanları ve okyanusları koruma, sağlık ve eğitim alanlarında iyileştirme, ekonomik büyümeyi teşvik etme vb.) İslam'ın çevreyi korumaya yönelik öğretileri ve Hazreti Muhammed'in (sav) asırlar önce ortaya koyduğu çevre uygulamalarıyla uyumlu olduğu vurgulanmaktadır. Makale aynı zamanda İslami öğretimde yer alan sürdürülebilirlik örneklerine/modellerine dikkat çekerek günümüzde çevre sorunlarının çözümünde bireyleri/toplumları teşvik etmenin yanı sıra dini ve bilimsel kuruluşların, çevrenin korunması ile ilgili rolünü iletirmek için bu öğretileri yeniden canlandırmayı amaçlamaktadır. Neticede sürdürülebilirlik kavramına ilişkin İslami öğretiler ve Birleşmiş Milletler (BM) raporlarındaki hedefler karşılıklı değerlendirilerek analiz edilmiştir. Anlaşılan İslami öğretiler, özellikle yoksulluk ve açlığın ortadan kaldırılması, sorumlu tüketim/üretim uygulamaları gibi parametreler açısından BM gündeminin ilke ve hedefleriyle yakından ilişkilidir. Diğer taraftan İslami öğretime göre insan doğanın koruyucusudur aynı zamanda doğayı koruma/kollama sorumluluğu ona aittir ve diğer tüm canlılarla uyum içinde bir arada yaşamak zorunluluğu bulunmaktadır. Söz konusu bu sorumluluk küresel ekolojik krizin çözüm noktası olarak görülmelidir.

Article Information

Submission: 28.10.2023
Acceptance: 31.05.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1382660

Key Words:

*Sustainability,
Islamic Doctrine,
Environmental Problems,
Natural Resources,
Physical Geography*

ABSTRACT

In general terms, the excessive and ongoing pressure on natural resources since the 19th century has reached a dangerous level with industrialization and technological developments. Excessive/unconscious/improper use of natural resources such as water, soil, vegetation, etc. by people with the perception and thought that they will never be exhausted causes the natural balance to deteriorate. This study emphasizes that the sustainable development goals developed by the United Nations (UN) in 2015 for the protection of the environment/natural resources (ending poverty/deprivation, protecting forests and oceans, improving health and education, promoting economic growth, etc.) are compatible with Islam's teachings on protecting the environment and the environmental practices of the Prophet Muhammad (PBUH) centuries ago. The article also draws attention to examples/models of sustainability in Islamic teachings and aims to revitalize these teachings in order to encourage individuals/societies in solving environmental problems today, as well as to advance the role of religious and scientific institutions in environmental protection. As a result, Islamic teachings on the concept of sustainability and the goals in the United Nations (UN) reports were analyzed through mutual evaluation. Islamic teachings are closely related to the principles and goals of the UN agenda, especially in terms of parameters such as the elimination of poverty and hunger, and responsible consumption/production practices. On the other hand, according to Islamic teachings, man is the protector of nature, and at the same time, he has the responsibility of protecting and caring for nature and should live together in harmony with all other living beings. This responsibility should be seen as the solution point of the global ecological crisis.

Atf İçin

Seyitoğulları, M.A. (2024). İslami öğretimde çevresel sürdürülebilirlik: Kavramsal bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 439-450. doi: 10.20296/tsadergisi.1382660

* Milli Eğitim Bakanlığı, Mehmet Akif Ersoy Lisesi, Coğrafya, Van akif198200@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2982-1155>

GİRİŞ

Dünyamızın ekolojik dengesi hızlı nüfus artışı, kaynakların hızlı tüketilmesi ve israf edilmesi, ekonomik ve siyasi çatışmaların gün geçtikçe artmasıyla daha fazla bozulmaktadır. Bu bozulma ve tahribat beraberinde birçok küresel probleme neden olmaktadır. Bu küresel problemlerin etkisi ve sonuçlarının geniş ölçekte hissedilmesi sonucu sürdürülebilirlik kavramı uluslararası kamuoyunda oldukça fazla gündem olmaktadır. Özellikle gıda, enerji, ekolojik bozulma ve iklim değişikliği gibi gezegeni tehdit eden devasa sorunlarla başa çıkmak için gerek uluslararası gerekse de ulusal tüm kamu/sivil kuruluşlar önlem almak için bir çabanın içine girmiştir.

Otuz yılı aşkın bir süre önce, genel olarak dinin mi yoksa özel olarak Yahudi-Hristiyan inancının bir anlamda mevcut çevresel çıkmazdan sorumlu olup olmadığı konusunda bir tartışma başladı. Diğer semavi dinlerle aynı İbrahim'i kökleri paylaşan büyük bir dünya dini olarak İslam, bu tartışmada büyük ölçüde yer almamıştır. Korumacıların çoğu artık yalnızca çevre politikalarının değil, aynı zamanda çevre korumanın altında yatan etiğin de kapsamlı bir şekilde tartışılmasının gerekli olduğuna inanmaktadır. İslami öğretilerin ana kaynaklarında (Kur'an ve Hadis) çevrenin önemine değinilmektedir. Bu kutsal metinler doğayı/çevreyi korumadan yanadır. Metinlerdeki vurgu yaratılışa saygıdır (Kula, 2001). Hızlı tükenmeyi yatıştırarak geniş sosyal politikalara ve eylemlere duyulan ihtiyaç küresel yönetim kurumlarının bir numaralı önceliği haline gelmektedir. Sürdürülebilirlik, geniş anlamda gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Bugünün ihtiyaçlarından ödün vermeden, birçok girişimin temel ilkesidir. Sürdürülebilirlik, BM 2030 sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin yol gösterici ilkesi olarak 2015'te tüm üye devletler tarafından kabul edilmiştir. Merkezinde gelişmiş/gelişmekte olan tüm ülkeler tarafından bir ortaklık içinde acil eylem çağrısı olan 17 sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (yoksulluk/yoksunluğu sona erdirmeye, ormanları ve okyanusları koruma, sağlık ve eğitim iyileştirme, ekonomik büyümeyi teşvik etme vb.) yer almaktadır. Böylesine kritik ve geniş kapsamlı hedefler, hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının ötesine uzanan aktörler aracılığıyla mümkün olan en fazla sayıda kişinin katılımını gerektirir. Öte yandan sürdürülebilirlik için dini ilkelere ve onu destekleyen kurallara başvurmak çevresel katılım için önemli bir motivasyon gücüdür (Bsoul, vd. 2022).

Dinin öngördüğü tüketim ve korumaya ilişkin ahlaki standartlar sürdürülebilirlik için faydalı itici güçler olma potansiyeline sahiptir (Johnston, 2013). Diğer taraftan gün geçtikçe artarak devam eden bu küresel sorunlara din/dinler perspektifinden bakılması/ ele alınması çok yeni bir olgudur (Özdemir, 1997). İnsanların çevreye karşı davranışlarının yapıcı olması ve sürdürülebilir politikaların/eylemlerin güçlendirilmesi için, din -bu durumda İslam- önemli bir güçtür. Çünkü genellikle açgözlülük ve arzuların kaynaklanan aşırı tüketimi içeren dürtülerimizi incelemeye/sorgulamaya yönelik dini zorunluluk, yalnızca ihtiyaçlarımızı karşılama ve aşırılıklardan kaçınma konusundaki sürdürülebilir düşünceyle uyumludur (Gottlieb, 2008'den aktaran; Bsoul, vd. 2022). Ulusal sınırları aşan bir kimlik göstergesi olarak din, çevreyle ilgili birçok davranışı etkilemektedir. Bu nedenle, dinin rolünü anlamak, temelde uluslar ötesi olan çevresel zorlukların üstesinden gelmenin anahtarıdır. Araştırmalar, dinin yaşam tarzının çevreyi etkileyen birçok yönünü etkilediğini ortaya koymuştur (Skırbekk, vd. 2020)

Skırbekk vd. (2020), *Journal of Religion and Demography*'de yayınlanan yeni bir çalışmada çevresel zorluklar ve din arasındaki bağlantıyı araştırdıklarını, temel olarak nüfusu daha az dindar olan ulusların daha fazla kaynak kullanma ve daha fazla emisyon üretme eğiliminde olduklarını ancak nüfusu daha dindar olan ulusların daha az kaynak kullanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ayrıca çevresel bozulma, kaynak kıtlığı ve küresel iklim değişikliği konularında kimin kazandığını/kaybettiğini tartışırken dini boyutu dikkate almanın önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda İslam, çok uzun zamandır var olan çeşitli medeniyetleri bir araya getirmiştir. Müslüman dünyasının sahip olduğu öğretiler/idealler çevrenin korunmasına faydalı bir katkıda bulunma kapasitesine sahiptir (Majeri and McKay Elizabeth, 2012). Peygamberlik gelenekleri/öğretileri su, toprak, bitki örtüsü gibi doğal kaynakların korunması, arazinin/toprağın ıslahı ve çevre temizliği vb. birçok çevresel konuyu kapsamlı bir şekilde ele almıştır. İslami öğretileri çevresel sürdürülebilirliğe yönlendiren ilk ilke vesayet (koruyuculuk) kavramıdır. Bir kişinin vasi olarak kabul edilmesi, Allah'ın yaratmış olduğu şeylerden aşırıya kaçmadan meşru şekilde yararlanabileceğini ima etmektedir. Söz konusu bu sorumluluk sadece kendisi için değil, toplum/gelecek nesiller içindir. Bu

nedenle, sürdürülebilirlik İslami öğretilerde sağlam bir şekilde yer almaktadır. Bu bağlamda insan doğanın koruyucusudur, diğer tüm canlılarla uyum içinde bir arada yaşamalıdır ilkesini gözetmektedir. Aksi takdirde, başta su ve toprak gibi doğal kaynakları yanlış yöneten insanoğlu, aşırı tüketim de dahil olmak üzere topraktan birden fazla ürün alma isteği, tarım alanı elde etmek için ormanların tahrip edilmesi gibi çevresel sömürü faaliyetlerinin yanı sıra endüstriyel kirlilik, karasal/denizel ekosistemlerin zarar görmesi gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Diğer taraftan çevrenin korunmasına yönelik İslami yaklaşımın temel bir özelliği şudur: tüketimde ölçülülük yoluyla rasyonelleşmenin değerlerini vurgulayarak tüm eylemlerde sürdürülebilirliği sağlamaktır (Bsoul, vd. 2022). Bu durum bazı Kur'an ayetlerinde şöyle açıklanır:

Araf Suresi 31. Ayet Türkçe Meali: *“Ey Ademoğulları! Her mescitte ziynetinizi takının (güzel ve temiz giyinin). Yiyeceğin için fakat israf etmeyin. Çünkü O, israf edenleri sevmez”.*

En'am Suresi 141. Ayet Türkçe Meali: *“O, çardaklı, çardaksız olarak bahçeleri, ürünleri çeşit çeşit hurmalıkları ve ekinleri, zeytini ve narı (herbiri) birbirine benzer ve (herbiri) birbirinden farklı biçimde yaratandır. Bunlar meyve verince meyvelerinden yiyeceğin. Hasat günü de hakkını (öşürünü) verin, fakat israf etmeyin. Çünkü O, israf edenleri sevmez”.*

İsra Suresi 26-27. Ayet Türkçe Meali: *“Akrabaya, yoksula ve yolda kalmış yolcuya haklarını ver, fakat saçıp savurma. Çünkü saçıp savuranlar şeytanların kardeşleridir. Şeytan ise Rabbine karşı çok nankörlük etmiştir”.*

Furkan Suresi 67. Ayet Türkçe Meali: *“Onlar, harcadıklarında ne israf ne de cimrilik edenlerdir. Onların harcamaları, bu ikisi arası dengeli bir harcamadır”.*

Yukarıda Türkçe mealleri verilen bazı ayetlerde Kur'an, insanlara sunulan bu paha biçilmez nimetlerin ölçülü/dengeli bir şekilde faydalanılmasını öğütlemiş diğer taraftan da savurgan tüketim alışkanlıklarının zararlarını vurgulamıştır.

Neticede İslami öğreti, tüketimde ölçülülük, tüm eylemlerde ölçülülük ve nihayetinde sürdürülebilirlik kavramlarını vurgulamaktadır (Heba, 2022). Hz. Muhammed (sav) mantıklı tüketim uygulamaları, rasyonel tüketimin yaygınlaştırılması ve oluşturulmasına odaklanan davranış ve tutumlar sergilemektedir (Lawson, 2020). Örneğin; Hz. Abdullah ibn Amr'dan rivayet edilmiştir: Hz. Sa'd abdest alırken peygamberimiz onun yanından geçti. Peygamberimiz dedi ki; *Bu israf da nedir?* Hz. Sa'd dedi ki; *abdestte israf olur mu?* Peygamberimiz; *evet, akan bir nehrin kenarında olsan bile* diye buyurdu (İbn Mace). Abdest sırasında suyun ortalama kullanım amacına dikkat çekilmesi hadiste öngörüldüğü gibi israfa kaçmadan uygun bir çözüm bulmak ve böylelikle suyun sürdürülebilir kullanımını sağlamaktır.

YÖNTEM VE AMAÇ

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal olarak analiz edildiği araştırma türüdür. Diğer bir ifadeyle, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı/anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi yöntemi, nitel araştırmalarda araştırmanın amacına ve veri kaynaklarına bağlı olarak tek başına bir yöntem olarak kullanılabilir (Ersoy ve Ayaydın, 2023) ve araştırma konusuna yönelik yazılmış farklı türdeki dokümanların bir araya getirilerek incelenmesini içerir (metin, belgeler vb.) (Seyidoğlu, 2016). Çalışma bu yönetime uygun olarak tasarlanmış olup ulusal/uluslararası literatürden yararlanılmıştır. Bu çalışmada öncelikli amaç, İslami öğretilerinin temelinde çevresel sürdürülebilirliğe yeni bir bakış açısı kazandırmak, mevcut kaynakların bozulmasını önlemek, doğal kaynaklarda meydana gelen tahribatı azaltmak ve nihayetinde sürdürülebilirlik için çözümler sunmaktır. Diğer taraftan İslami öğretiler ile çevresel açıdan sürdürülebilir yaşamın gereklilikleri arasındaki yakın ilişki ortaya çıkarılacaktır. İlerleyen bölümlerde, değerlendirmelerin nasıl oluşturulduğu ve çevrenin korunması konusunda İslami öğretinin rolünün ne olduğu

açıklanmaktadır. Böylelikle, ayetlerde/hadislerde yer alan sürdürülebilirlik ile ilgili kavramların analiziyle çalışma tamamlanacaktır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bütün semavi inançlar/dinler, insanı ve insan yönelik kurtuluş/hakikat reçetelerinin öğretilerini merkezlerine alırlar. Bu bağlamda dinin bütün kural/öğretileri insana yönelik bir eğitim/öğretimi amaçlar. İnsan kendisini kuşatan maddî/manevî âleme ilişkin bilgilendirilir ve bu âlemlere yönelik tutumları/davranışları belirlenip tanımlanmaya çalışılır. Bu çerçevede dinler insanın doğal çevreye bakışını yönlendirmeye ve çevresiyle ilişkisini düzenlemeye de ayrı bir önem verirler. Bu noktada ilahi dinlerin, özellikle de İslami öğretilerin ana kaynaklarında (Kur'an ve Hadis) konuyla ilgili yaklaşımları bilmek önem arz etmektedir (CEKUD, 2014).

İslam ve Doğal Kaynakların Korunması

Bu kâinat, Yüce Allah tarafından bir armağan (Casiye suresi 13. Ayet Türkçe Meali), güzel isimlerinin bir yansıması olan bir ayna ve azametinin bir işareti (Nahl suresi 65-69. Ayet Türkçe Meali) ve yaşamın sürebilmesi için bir yer (Araf suresi 7. Ayet Türkçe Meali) olarak yaratılmıştır. İslam'ın iki ana kaynağı; Kuran ve Sünnet (Hadis), bize kâinatın belli ölçü/oranda yaratıldığını (Kamer suresi 49. Ayet Türkçe Meali) ve eğer kaynaklar rasyonel bir şekilde kullanılırsa yeterli olduğunu söylemektedir (Efe, 2021). Önceki semavi kitaplara göre genelde kâinattan özelde ise tabiatan/doğadan en fazla söz eden kitap Kur'an-ı Kerim'dir. Öte yandan insanın tabiatla nasıl bir ilişki içinde olması gerektiği hakkında da bilgi vermektedir (Bozyiğit, 2016).

İslami öğretiye göre her insan doğanın koruyucusudur ve diğer canlılarla uyum içinde yaşamak zorundadır. Çevreye saygı duymak, onu korumak tüm müslümanların görevidir. Kur'an-ı Kerim'de Dünya'nın insan için yaratıldığı ve kâinatın Allah'ın varlığının delillerinden olduğu anlatılmaktadır (Bayrakdar, 1997).

Doğa gibi toprak/su gibi maddelerden yapılmış olsa da insan, kendisini doğanın ve bileşenlerinin baş mimarı rolüne yükselten manevi bir bileşene sahiptir. Yaratıcı olan Allah'ın, yeryüzünde O'nun vekili (halife) olarak hizmet etme, O'nun varlığını kabul etme (tasdik etme/ tevhid) ve sorumlu bir fail olarak O'na hizmet etme (ibadet) gibi insanla ilgili yüksek beklentileri vardır. İnsan ve doğa arasındaki uyumlu ilişki, bu amaçlanan yörüngeden herhangi bir sapma ve ayrıcalığın kötüye kullanılmasıyla ciddi şekilde bozulabilir ve bu da akıl almaz bir ekolojik krize yol açabilir (Haneef Shah, 2002). Evet, hiçbir şeyde israf olmadığı gibi, hiçbir şeyde de hakiki zulüm ve mizansızlık yoktur. İsm-i Kudüs'ün cilve-i azamından (en büyük mertebede görünen) gelen tanzif ve nezafet, bütün kâinatın mevcudatını (var olan herşey) temizliyor, güzelleştiriyor. Beşerin bulaşık eli karışmamak şartıyla, hiçbir şeyde hakiki nezafetsizlik ve çirkinlik görünmüyor (Nursi, 2012). Beşerin bulaşık eli karışmamak şartıyla ifadesinde belirtildiği üzere, dünyada Cenab-ı Hakkın koyduğu ekolojik denge, insanın olumsuz/yanlış/bilinçsiz müdahalesiyle bozulmaktadır. Küresel iklim değişikliği bu bozulmanın en yıkıcı sonuçlarından biri olma eşiğindedir.

Doğadan yararlanma hakları, hesap verebilirlik ve kaynağın bakımı/korunmasıyla bağlantılıdır. Peygamberimiz tarafından ortaya konan temel hukuki ilke şudur: Bir şeyin faydası, ona yüklenen sorumluluğun karşılığıdır. Çevresel bozulmanın çoğu insanların, yaratıcılarının kendilerinden ne istediğini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. İnsanların, çevrenin korunmasının Allah tarafından talep edilen dini bir görev olduğunu anlamaları sağlanmalıdır. Allah, Kasas Suresi 77. ayette mealen şöyle buyurmuştur: *“Allah'ın size iyilik ettiği gibi siz de iyilik edin. Yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya kalkışmayın. Çünkü Allah bozguncuları sevmez”* (Abumoghli, 2022). Nitekim Kur'an-ı Kerim'de kâinatta yaratılan dengenin varlığından, bu ekolojik dengenin korunmasından ve dengenin bozulmasıyla ortaya çıkan sonuçlarından söz edilmektedir. Konuyla ilgili ayetlerden birkaçı aşağıda verilecektir.

Kamer Suresi 49. Ayet Türkçe Meali: *“Gerçekten biz, her şeyi bir ölçü ve dengede yarattık”*.

Hicr suresi 21. Ayet Türkçe Meali: *“Hiçbir şey yoktur ki hazineleri yanımızda olmasın. Biz onu ancak belli bir ölçüyle indiririz”*.

Rahman suresi 7. Ayet Türkçe Meali: “Göğü yükseltti ve ölçüyü koydu”.

Rum suresi 41. Ayet Türkçe Meali: “İnsanların kendi işledikleri (kötülükler) sebebiyle karada ve denizde bozulma ortaya çıkmıştır. Dönmeleri için Allah, yaptıklarının bazı (kötü) sonuçlarını (dünyada) onlara tattıracaktır”.

Bakara suresi 205. Ayet Türkçe Meali: “O, (senin yanından) ayrılınca yeryüzünde bozgunculuk yapmağa, ekin ve nesli yok etmeğe çalışır. Allah ise bozgunculuğu sevmez”.

Zariyat suresi 48. Ayet Türkçe Meali: “Yeri de biz döşedik. Biz ne güzel döşeyiciyiz” (Zariyat suresinin 48.ayetini Allah’ın Kuddüs ismiyle yorumlayan Said Nursi, kâinattaki temizlik, doğallık ve saflıktan hareketle, tüm kâinatın İsm-i Kuddüs-ün cilve-i azamına mazhar olduğunu ifade eder. Ona göre, tabiatta gözlemediğimiz bütün temiz/saf/nezih durumlar tesadüfen olmayıp evrensel bir ilkeden yani Kuddüs isminin tecellisinin sonucudur (Özdemir, 2023).

Yukarıdaki ayetlerde de görüldüğü üzere, Allah’ın (cc) yarattığı/yaratmakta olduğu bir çevre dengesi ve ölçülü yaşam bulunmaktadır. Diğer taraftan baş döndürücü teknolojik gelişmeler, hızlı dijitalleşme, küresel sanayileşme nedeniyle yaşadığımız gezegenin can damarları olan hava, su ve toprak kaynakları hızlı bir şekilde kirlenmektedir.

BM'nin gündemindeki fikir ve hedefler, özellikle sorumlu tüketim/üretim, yoksulluk ve açlığın ortadan kaldırılması bakımından İslam’ın öğretileriyle yakından paraleldir. Hadisler doğal kaynakların korunmasını/yönetilmesini teşvik etmekte ve bunların sömürülmesini ve aşırı/bilinçsiz kullanımını yasaklamaktadır (Heba, 2022). Ancak küresel ve bölgesel güçlerin çıkar mücadelesi nedeniyle şu an dünyanın farklı coğrafyalarında savaşlar, iç çatışmalar devam etmektedir. Bu durum tamamen söz konusu güç odaklarının doğal kaynaklar üzerinde hâkimiyet kurma yarışının bir neticesidir.

Nursi (2012), *Bütün ihtilâlât (karışıklıklar) ve fesadın (bozulma) asıl madeni ve bütün ahlâk-ı rezîlenin (kötü ahlak) muharrik (tahrik edici) ve menbaı (kaynağı) tek iki kelimedir. Birinci kelime; Ben tok olsam, başkası açlıktan ölse bana ne. İkinci kelime ise istirahatim için zahmet çek; sen çalış, ben yiyeyim* şeklinde bu durumu analiz etmektedir.

Peygamberimizin çevre anlayışı her şeyden önce bütüncüdür. Tüm doğal bileşenlerin temelde birbiriyle bağlantılı/bağımlı olduğu temeline dayanır. Ekonomik büyümeyi teşvik ederken, canlı organizmayı etkileyen hava, su, toprak, ışık, flora, fauna gibi doğal kaynakların korunarak varlıklarını sürdürmeleri kritik önem taşımaktadır. Peygamberimizin çağrısı özünde tarımsal sürdürülebilirliği önemser ve genel olarak çevresel sürdürülebilirliği teşvik eder. Örneğin: *Müslüman bir kişi bir ağaç diker veya ekin eker de ondan insan, hayvan veya kuş yerse, bu yenen şey kıyamete kadar o kimseye sadakadır* (Müslim) diye buyurmuştur. Peygamberimiz savaş zamanlarında bile ağaçların ve ekinlerin yok edilmesini açıkça yasaklamıştır. Sürdürülebilir toprak işlemeye, atıkların en aza indirilmesine, hayvanlara insanca muameleye, doğal kaynakların korunmasına ve vahşi yaşamın korunmasına yüksek derecede önem vermiştir (Zafar, 2021). İslami öğretilerde sürdürülebilirlik anlayışı gelecek nesillerin yaşamı ve korunması için de önem arz etmektedir. Örneğin: Peygamberimiz: *Yarın kıyametin kopacağını bilseniz bile, bugün elinizdeki fidanı dikin* (Buhârî) buyurmuştur.

İslami Öğretilerde Yoksulluğun Azaltılması Yoluyla Kalkınma

Kalkınmaya ilişkin İslami bakış açısı, özünde ekonomik büyüme ve kalkınmayı insan mutluluğuna ve refahına şimdi ve her zaman ulaşmanın aracı olarak görür. Bireysel refah hakları ile toplumun sosyal refah hakları arasında eşitlik ve adalet merkezinde bir denge kurmaktadır (Bsoul, vd. 2022). Kur'an ayetlerine göre,

Casiye suresi 12-13. Ayet Türkçe Meali: “Allah, içinde gemilerin, emriyle akıp gitmesi, onun lütfunu aramanız ve şükretmeniz için denizi sizin hizmetinize verendir. Göklerdeki ve yerdeki her şeyi kendi katından (bir nimet olarak) sizin hizmetinize verendir. Elbette bunda düşünen bir toplum için deliller vardır”.

Mülk suresi 15. Ayet Türkçe Meali: “O, yeryüzünü sizin ayaklarınızın altına serendir. Haydi onun üzerinde yürüyün ve Allah’ın rızından yiyin. Dönüş ancak onadır”.

Modern müslüman toplumlar/kuruluşlar, çabalarını hem çevreyi hem de tehlike altındaki toplulukları korumaya odaklanmaktadır. Bu durum İslam geleneğinin ilkelerine dayanmaktadır. Ümmet/topluluk kavramı ortak dini değerlerinin yanı sıra aynı zamanda daha dirençli ve adil bir gelecek için herkesin temiz ve yaşanabilir bir gezegenin tadını çıkarabileceği bir yer olması için de geçerlidir. Ümmet kavramı, temiz ve yaşanabilir bir gezegenin kurulmasına ve desteklenmesine uygulandığında sürdürülebilir çevre için güçlü bir mekanizmayı temsil edecektir (Chapra, 2016; Petersen, 2016’dan aktaran Bsoul, vd. 2022).

Mali yardımlaşma şeklinde dini bir yükümlülük olan zekât, hem İslami öğretilerde hem de İslam ekonomisinde son derece önemlidir. Müslüman toplumlar dünyanın dört bir yanında mali zorluklarla karşı karşıya kaldıkça zekât bu toplumlarda hayati bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Toplumda yoksulluğun hafifletilmesinde ve sosyal eşitliği teşvik etmesinde yardımcı olarak sürdürülebilir ekonomik kalkınmada önemli bir rol oynamaktadır (Sarea, 2020). Zekât insan hakları açısından önemli bir uygulamadır. Günümüz insan hakları teorisyenlerinin sosyal ve ekonomik haklar olarak adlandırdıkları haklarla ulaşmak istedikleri hedefler büyük ölçüde zekât ibadetinin hedefleriyle örtüşmektedir (Gözübenli, 2007).

Vahiy ve akli referans alan İslami öğretilerde, genel olarak insani gelişme ve özel olarak eğitimde sürdürülebilir kalkınma, toplum gelişimini/farkındalığını destekleyen iki sütundur. Bu sütunlar, insanların enerjilerini ve emeklerini tüketmeden bilinçlenmelerini sağlayacak, onlara yatırım yapacak, zenginlik ve kalkınmanın gelecek nesiller boyunca devam etmesini sağlayacak mekanizmalardır (Qatawneh and Al-Naimat, 2022).

Birey sürdürülebilirlik ilkelerini planlayan ve uygulayan kişidir. İslami perspektiften bakıldığında, insan hem merkez hem de nihai konumdur. Bu nedenle, kalkınma insanın aktif katılımı olmadan gerçekleştirilemeyecektir. Sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmak için İslami öğretilerden olan zekât, ölçülülük ve kirlenmemeye gibi toplumsal sorumluluk gerektiren ilkeler kullanılmalıdır. Eğitim alanındaki ilerleme, diğer alanların gelişimiyle kaçınılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve tarihsel bir gerçeklik olarak onların gelişimine önemli bir katkıda bulunur. Sonuç olarak, daha iyi bir insanlığı hazırlamak ve onları bu süreci yürütmek için nitelikli hale getirmek için eğitim önemlidir. İslami öğretim, eğitimsel gelişim ile ilgilidir. Öncelikle eğitim yoluyla kendini geliştirmeye yönelik bireysel arayışı beslemeye odaklanmaktadır. Sermayeden ziyade insan kapasitesi, dikkate alınması gereken birincil itici faktördür ve bu eğitim yoluyla geliştirilir. İslami öğreti diğer gelişim alanlarının önünde sunma ve bakma konusunda bunu bir öncelik haline getirir (İbn Abd al-Barr, 2000’den aktaran, Bsoul, vd. 2022). Neticede kalkınma için; doğal/enerji kaynakları, en önemlisi de insan kaynakları önem arz etmektedir. İslami öğretiler bu kaynakların keşfedilmesini, mobilizasyonunu ve sürdürülebilirliğini sağlayacak motive edici değerlere sahiptir (Efe, 2021).

Nebevi Öğreti Açısından Çevreye Karşı Sorumluluk/Çevresel Modeller

Çevreden kim sorumludur? Yoksa çevrenin kendisi mi suçludur? Ya da tüm doğal kaynakları kendileri için kullanma hakkına sahip olanlar mı sorumludur? İslam, dünyanın içinde yaşayan ve ondan faydalanan insanların nihai olarak ondan sorumlu olduğunu savunur. Peygamberimizin (sav) öğretileri şöyle der: *Her biriniz bir velisiniz ve bu konuda sorgulanacaksınız.* Peygamberimiz insanların bu dünyadaki herhangi bir şeyle uğraşırken ekstra dikkat göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. İnsanoğlu çevresel sorumluluklarını tam olarak anlarsa, doğal kaynakları bozmayacak ve tahrip etmeyecektir. Sahabeleriyle birlikte seyahat ettikçe daha da hassaslaşan Peygamberimiz, onları *bu vahşi hayvanların yaşam alanlarına tecavüz etmeyin; toprağı onlarla paylaşmalısınız* diye uyarmıştır. İnsanların suyu yanlış/ölçsüz kullanması yada idrar/diğer pis maddelerle yapısal/biyolojik bütünlüğünü tehlikeye sokacak şekilde kirlenmesi Nebevi buyruğa aykırıdır. Çevresel zorlukların temel nedeni, doğanın insanın kullanımına elverişsiz hale gelmesine yol açan insanın pervasız davranışlarıdır. Örneğin; durgun suya idrar yapılmamasına ilişkin Nebevi öğretiler, suyu korumak için muhteşem bir metodoloji oluşturur (Heba, 2022). Nebevi buyruğa göre, hayvanlara hak ettikleri saygı ve haysiyetle muamele edilmelidir çünkü onlar çevrenin önemli bir bileşenidir. O, seyahatlerinde ve çatışmalarında develeri ve atları cesur müttetikler olarak görmüştür. Bu nedenle, peygamberlik öğretisine göre, insanlar hayvanlarla uyumlu çevresel

ilişkilere sahip olmalıdır. İslam, gıda için gerekli olmadıkça hayvanların öldürülmesini yasaklar, ancak nadir durumlarda, insanların hayatını tehlikeye attıklarında sadece belirli hayvanlar öldürülebilir. Özellikle İslam avlanmaya ancak gerekli olduğu takdirde izin verir. Peygamberimiz hiçbir hayvanın gereksiz yere öldürülmesine tahammül edememiştir. Hz. Abdullâh bin Mesûd der ki; biz bir yolculukta peygamberimiz ile beraberdik. Efendimiz bir ihtiyacı için yanımızdan ayrıldı. O sırada bir kuş gördük, iki tane de yavrusu vardı. Biz yavrularını aldık, kuş ise aşağı yukarı çıkıp inerek çırpınmaya başladı. Peygamberimiz geldiğinde bu hali gördü: *Kim bu zavallının yavrusunu alarak ona eziyet etti, çabuk yavrusunu geri verin!* diye buyurdu. Anne kuş ile yavruları arasındaki bağın diğer tüm ekolojistlerden daha fazla farkındaydı ve bu nedenle anne kuşun duygularını gözlemlediğinde tepki göstermiştir. Peygamberimiz sadece verimli toprakların faydalı bir şekilde kullanılmasını savunmakla kalmamış, aynı zamanda takipçilerine toprağı verimli hale getirmenin faydalarını da şöyle öğretmiştir: *Bir ağaç dikmek, bir tohum serpmek ve kurak toprağı sulamak hayır işidir.* Bu nebevi öğreti yeterince/bilinçli bir sulamaya dikkatleri çekmektedir. Öte yandan *çorak toprağı ıslah eden, ona sahip olmaya hak kazanır* şeklindeki hadis, Peygamberimizin toprağı gösterdiği eşsiz özeni ve onun yeşilliğini korumak, doğru ve ihtiyatlı kullanımını sağlamak için her fırsatı değerlendirme kararlılığını yansıtmaktadır. Dikim eylemi yalnızca bu yaşamın avantajlarını açıklamakla kalmaz, aynı zamanda bir sonraki yaşamın avantajlarını da sunmaktadır. Peygamberimiz: *kim bir ağaç diker veya bir tarla ekerse ve ondan bir insan, kuş veya hayvan yerse, ona bağışta bulunmuş sayılır.* Peygamberimiz kirlenmiş su, hava veya toprağı karşı uyarıda bulunmuştur. Ayrıca, hayvanlara nasıl bakılması ve mümkün olduğunca çok ağaç dikilmesi gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunmuştur. Bu yüce çevre idealleri, bilimsel araçların ve teknolojik ilerlemelerin çok az olduğu bir dönemde Peygamberimizi parlak bir bilim insanı, ekolojist ve çevre koruma öncüsü olarak görmemizi sağlar. Bu nedenle Peygamberimizin yüksek ahlaki, çevrenin korunmasına önemli yatırımlar yapanlar tarafından akılda tutulmalı ve her yerde desteklenmesini sağlamak için mücadele edilmelidir (Heba, 2022).

Kur'an'ın üstünlüğünden ve Nebevi geleneklerden türetilen İslami mevzuat, sürdürülebilirliği onaylamıştır. Dünyayı inşa etme ve doğayı koruma yönüne odaklanmıştır. Doğal kaynaklarını ve zenginliklerini, bir devlet politikası olan başarı ilkesi aracılığıyla insanların kamusal ve özel alanın korunmasında güven rolünü üstlenmeleri için ilahi direktif aynı zamanda çevre ve biyoçeşitliliğin çıkarlarını da gözetir (Bsoul, vd. 2022). Bu noktaya ilgili olarak Kur'an ayeti, toplumsal yaşamı ebedileştirmeye yöneliktir:

Bakara suresi 30. Ayet Türkçe Meali: *"Hani, Rabbin meleklere, "Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım" demişti. Onlar, "Orada bozgunculuk yapacak, kan dökecek birini mi yaratacaksın? Oysa biz sana hamdederek daima seni tesbih ve takdis ediyoruz." demişler, Allah da, "Ben sizin bilmediğinizi bilirim" demişti".*

Çevre ve kalkınma arasında bağlantı kurmak için İslam'ın rehberliğine ve onayına dayanarak Tarih boyunca yapılan projeler/uygulamalar görmek mümkündür. Örneğin, çevre dostu kaynaklar ve malzemeler kullanılarak inşa edilen geleneksel İslam şehirleri (İslam mimarisi ve planlaması), sürdürülebilirlik ve kalkınma kavramlarının bu kuruluşların temelini oluşturduğunu kanıtlamaktadır. İslam, stratejik planlama ve pratik, sürdürülebilir kalkınma uygulamalarında modern sivil sistemleri ve mevzuatı uyumlu hale getirmekte ve örnek olmaktadır (Jurji, 1997). Bu konuda Hz. Yusuf (a.s) hikâyesinden güzel bir örnek çıkarılabilir. Kur'an'da anlatıldığı gibi, Hz. Yusuf (a.s) o dönemde devlet için bir kalkınma stratejisi hazırlanmasında rol oynamıştır. Ekonomik kriz ve iklimsel değişikliklerle pratik bir yolla başa çıkmıştır. O dönemde gıda güvenliği için yenilikçi bir çözüm olan buğday yetiştiriciliği iyi hasat yapılması ve ardından zorluk dönemleri için depolamak fikri konuyu somutlaştırmaktadır (Bsoul, vd. 2022). Bu durum Kur'an-ı Kerim'de şöyle anlatılır:

Yusuf Suresi 47-49 Ayet Türkçe Meali: *"Yusuf dedi ki: Yedi yıl âdetiniz üzere ekin ekeceksiniz. Yiyeceğiniz az bir miktar hariç, biçtiklerinizi başağında bırakın. Sonra bunun ardından yedi kurak yıl gelecek, saklayacağınız az bir miktar hariç bu yıllar için biriktirdiklerinizi yiyip bitirecek. Sonra bunun ardından insanların yağmura kavuşacağı bir yıl gelecek. O zaman (bol rızka kavuşup) sıra ve yağ sıkacaklar".*

SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel anlamda 19.yüzyıldan itibaren doğal kaynakların üzerindeki aşırı ve süregelen baskı, sanayileşmeyle ve teknolojik gelişmelerle beraber tehlikeli boyutta ulaşmıştır. Öte yandan su, toprak, maden, bitki örtüsü gibi doğal kaynakların insanlar tarafından sanki hiç tükenmeyecek düşüncesiyle aşırı/bilinçsiz/yanlış kullanımı doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan çevre bilincinin gelişiminin bir sonucu olarak yerel/küresel düzeyde hükümetler ve gönüllü kuruluşlar tarafından uygulanmak istenen çevreyi/doğal kaynakları koruma planlarının/programlarının uygulanması zorunluluk halini almıştır. Bilindiği üzere bunların başında Birleşmiş Milletler'in hazırladığı planlar/programlar gelmektedir.

Bu çalışmada, bir taraftan sürdürülebilirlik kavramı İslami öğretiler açısından irdelenirken, diğer taraftan da BM'nin sürdürülebilirlik açısından doğal kaynakları koruma ile ilgili hedefleri/ilkelere (2015 yılında çevrenin korunmasına yönelik olarak oluşturulan sürdürülebilir kalkınma hedefleri) incelenmiştir. Anlaşılan İslami öğretiler, özellikle yoksulluk ve açlığın ortadan kaldırılması, sorumlu tüketim/üretim açısından BM gündeminin ilke ve hedefleriyle yakından ilişkilidir.

Diğer taraftan COVID-19 krizi, 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan BM hedeflerine yönelik ilerlemenin bir kısmını engellemiştir. Bu nedenle yeni bir bakış açısına ihtiyaç vardır (Rajabifard vd. 2021; Sachs vd. 2020). Asıl tehlikeli olan dünyadaki gelişmelere paralel olarak çevreye ilişkin planlamayı yapamayan insanın kendine yabancılaşması problemidir. Bununla birlikte bu ekolojik sorunların temelinde insanın asıl görevini ve amacını unutması yatmaktadır. Bu sorunsalın tespit edilmesi ve sonra bunun aşılması önceliklidir. Toplum aktif/sürdürülebilir ekolojik bir çevre ahlakıyla donatılmalı ve var olan doğal kaynaklar bu bakış açısıyla planlanmalıdır. Çünkü bu süreçlerin yönetimi ve sorumluluğunda yine merkezde olan insandır (Dindaroğlu vd, 2014). Bu nedenle, sürdürülebilirlik İslami öğretilerde sağlam bir şekilde yer almaktadır. Çünkü İslam'a göre insan doğanın koruyucusudur aynı zamanda doğayı koruma/kollama sorumluluğu ona aittir ve diğer tüm canlılarla uyum içinde bir arada yaşamak zorunluluğu bulunmaktadır.

Doğal kaynakların sömürülmemesi ve kaynakların korunmasını/optimal kullanımını şart koşan ilke ve hedefler bir dizi ayette/hadiste yer almaktadır. Krizden çıkış için bir yol haritası, insanın kâinatta var olan hassas doğal dengenin korunmasına, zarar vermemesine ve doğal yapısına uygun davranmasına bağlıdır. İslami öğretilerin ana kaynaklarında (Kur'an ve Hadis) yer alan sürdürülebilirlik örnekleri/modelleri/önerileri/uyarıları dikkatle incelenmelidir. Günümüzde çevre sorunlarının çözümünde bireyleri/toplumları teşvik etmenin yanı sıra dini ve bilimsel kuruluşların, çevrenin korunması ile ilgili rolünü ilerletmek için bu öğretiler yeniden canlandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abumoghli, I. (2022). The Islamic principles on sustainable development. Erişim adresi: <https://www.ecomena.org/islam-sustainable-development/>
- Bayrakdar, M. (1997). *İslam ve ekoloji*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bozyiğit, A. (2016). İslâm ahlak öğretilerinde çevre bilinci. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 9-23.
- Bsoul, Labeeb, Amani Omer, Lejla Kucukalic, & Ricardo H. Archbold. (2022). Islam's perspective on environmental sustainability: A conceptual analysis. *Social Sciences* 11(228).
- Chapra, M. Umer. (2016). *The future of economics: an Islamic perspective*. Kube Publishing Ltd.
- Dindaroğlu, T., Zengin, M. & Akay, A.E., (26-28 Kasım 2013). *Küresel iklim değişikliği ile mücadelede orman kaynaklarının planlanmasına bazı ekolojik, ekopsikolojik ve ekososyolojik yaklaşımlar*. Ormancılıkta Sektörel Planlamanın 50. Yılı Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Antalya.
- Efe, A. (2021). İslam perspektifinden sürdürülebilir kalkınma. *Yönetim Ekonomi Edebiyat İslami ve Politik Bilimler Dergisi*, 6 (1), 95-126. <https://doi.org/10.24013/jomelips.777888>.
- Ersoy, F. & Ayaydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi öğelerin yerel ve küresel bağlamda incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education* (49), 115-132. <https://doi.org/10.32003/igge.1271388>

- Gottlieb, Roger S. (2008). You gonna be here long? religion and sustainability. *Worldviews*, 11, 163–78.
- Gözübenli, B. (2007). *Zekât: Rahmet getiren paylaşım, İslam'a giriş, ana konulara yeni yaklaşımlar*. (Bünyamin Erul, ed.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Heba, H. (2022). Islam and ecological sustainability: an exploration into prophet's perspective on environment. *Social Science Journal For Advanced Research ISSN (Online): 2583-0074* 2(6), 9-14. <https://doi.org/10.54741/ssjar.2.6.3>.
- Ibn 'Abd al-Barr, Abu Yusuf ibn 'Abdulah al-Qurtubi. (2000). *Al-ıstidhkar. edited by salim muhammad 'atta and muhammad 'ali mu'awidh*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Johnston, L. (2013). Religion and sustainability: Social movements and the politics of the environment. *Sheffield: Equinox Publishing*.
- Jurji, Z. (1997). *Tarikh al-tamadun al-Islami (History of Islamic civilization)*. Dar al-Hayat.
- Kula, E. (2001). Islam and environmental conservation. *Environmental Conservation*, 28(1), 1-9. <http://www.jstor.org/stable/44521674>
- Lawson, T. (2020). Muhammad as educator, Islam as enlightenment, and the Quran a sacred epic. in *Knowledge and education in classical Islam: religious learning between continuity and change*. Sebastian Günther (Ed.). *Leiden: Brill, Part II*, 81–87.
- Mangunjaya, F. M., & McKay, J. E. (2012). Reviving an Islamic approach for environmental conservation in Indonesia. *Worldviews*, 16(3), 286–305. <http://www.jstor.org/stable/43809780>.
- Mangunjaya, F. M., & McKay, J. E. (2012). Reviving an Islamic approach for environmental conservation in Indonesia. *Worldviews*, 16(3), 286–305. <http://www.jstor.org/stable/43809780>.
- Nursi, S. (2012). *Lemalar (Risale-i Nur külliyatından)*. RNK Yayınları.
- Nursi, S. (2012). *Mektubat (Risale-i Nur külliyatından)*. RNK Yayınları.
- Özdemir, İ. (1997). *Din ve çevre*. Çevre Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, İ. (2023). Bediüzzaman Said Nursi'nin çevre anlayışı.
- Petersen, Marie J. (2016). *For humanity or for the umma? aid and Islam in transnational muslim NGOs*. Oxford University Press.
- Qatawneh, M. A. S. & Al-Naimat, A. A. (2022). Islamic sustainable development theories and their intellectual role in developing education during pandemics. *Afkar: Jurnal Akidah & Pemikiran Islam*, 221–244. <https://doi.org/10.22452/afkar.sp2022no1.7>
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Sarea, A. (2020). *Impact of zakat on sustainable economic development*. Hershey: IGI Global.
- Sayed Sikandar Shah H. (2002). Principles of environmental law in islam. *Arab Law Quarterly*, 17(3), 241–254. <http://www.jstor.org/stable/3382024>.
- Skırbekk, V., Sherbının, A. & Susana, A. (2020). News from the [columbia climate school](https://news.columbia.edu/2020/10/15/religion-influences-relationship-environment/). <https://news.columbia.edu/2020/10/15/religion-influences-relationship-environment/>
- Yazır, M. H. (1979). *Elmalılı Muhammed Hamdi hak dini Kur'an dili: Eser Neşriyat*. https://kuran.diyaret.gov.tr/Tefsir/Kur'an_yolu_tefsiri_3/342-343
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zafar, S. (2021). Environmental sustainability in Islam. Erişim adresi: <https://www.ecomena.org/sustainability-islam/#:~:text=According%20to%20the%20Holy%20Qur,and%20maintenance%20of%20he%20resource.>
- <https://doi.org/10.3390/socsci11060228>
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/kenzul-ummal> (Erişim Tarihi: 05/08/2023)

<https://kutubusitte.com/> (Erişim Tarihi: 05/08/2023)

<https://questionsonislam.com/> (Erişim Tarihi: 07/08/2023)

<https://sorularlaislamiyet.com/> (Erişim Tarihi: 07/08/2023)

<https://www.ecomena.org/islam-sustainable-development/> (Erişim Tarihi: 07/08/2023)

<https://www.hadiskitaplari.com/> (Erişim Tarihi: 05/08/2023)

<https://sorularlarisale.com/makale/bediuzzaman-said-nursinin-cevre-anlayisi> (Erişim Tarihi: 05/08/2023)

Extended Abstract

Who is responsible for the environment? Is the environment itself to blame, or are those who exploit natural resources for their own benefit responsible? Islam asserts that people who live on and benefit from the earth are ultimately responsible for it. The teachings of the Prophet Muhammad (PBUH) emphasize that each individual is a guardian of the Earth and will be held accountable for their stewardship. He highlighted the importance of careful and considerate interactions with the world. If humans fully understand their environmental responsibilities, they will refrain from damaging and destroying natural resources. The Prophet, who grew increasingly sensitive to the environment during his travels with his Companions, warned against encroaching on the habitats of wild animals, advocating for sharing the land with them. It is against his teachings to compromise the integrity of water through misuse, overuse, or contamination. Environmental problems primarily stem from human recklessness, which renders nature unsuitable for use. For example, the Prophetic teaching of not urinating in stagnant water is a simple yet effective method for conserving water (Heba, 2022). According to Islamic teachings, animals should be treated with respect and dignity as vital components of the environment. Camels and horses, for instance, were regarded as brave allies during travels and conflicts, illustrating the appropriate environmental relationship humans should have with animals.

Islam prohibits the killing of animals unless necessary for food, and even then, only specific animals may be killed if they pose a danger to human life. Hunting is permitted only when necessary. The Prophet was particularly sensitive to the bond between mother birds and their young, reacting strongly when he observed their distress. This sensitivity underscores his pioneering role in environmental protection. Terms such as water conservation, ecology, environmental awareness, and sustainability are found in the Holy Quran and Hadiths. The Prophet advocated for the responsible use of fertile land and taught the benefits of making the soil fertile, stating that planting a tree, sowing a seed, and watering dry land are good deeds. The pressure on natural resources has reached dangerous levels since the 19th century due to industrialization and technological developments. Excessive and improper use of natural resources, driven by the belief that they are inexhaustible, has disrupted the natural balance. In response, it has become essential to implement environmental and natural resource protection plans at both local and global levels, often led by organizations like the United Nations. This study examines the concept of sustainability from the perspective of Islamic teachings and analyzes the UN's goals for natural resource protection, particularly the sustainable development goals established in 2015. Islamic teachings are closely aligned with the UN agenda, especially regarding the eradication of poverty and hunger and promoting responsible consumption and production. However, the COVID-19 crisis has impeded some progress toward the UN goals planned for realization by 2030, necessitating a new perspective (Rajabifard et al., 2021; Sachs et al., 2020). The real danger lies in the alienation of individuals unable to plan and implement environmental strategies in harmony with global developments. Ecological problems arise from humans forgetting their duty and purpose. Identifying and overcoming this issue is crucial. Society must adopt a sustainable ecological ethic, planning natural resources with this perspective, as humans are central to managing these processes (Dindaroğlu et al., 2014). Sustainability is deeply embedded in Islamic teaching, which posits that humans are protectors of nature and must live in harmony with all other living beings. In conclusion, this study analyzed the alignment of Islamic teachings with the concept of sustainability and the goals outlined in UN reports. Islamic principles advocate for the non-exploitation and optimal use of natural resources, as reflected in various verses and hadiths. A roadmap for addressing the environmental crisis depends on humanity's ability to protect the delicate natural balance, avoid harm, and act in accordance with the natural order.

Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Tek Ebeveynli Ailelerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*

Identifying the Educational Needs of Single-Parent Families with Adolescent Children*

Pelin PEKMEZCİ**

Hülya ÖZTOP***

Makale Bilgisi

Geliş:22.12.2023

Kabul:9.5.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1408561

Anahtar Sözcükler:

Tek ebeveynli aile

Ergen

Aile yaşantısı eğitimi

Eğitim programı

ÖZET

Toplumda sayısı giderek artan tek ebeveynli ailelere ilişkin araştırmalar belirli konu başlıkları altında toplanmaktadır. Bu çalışma tek ebeveynlerin ergen çocuklarıyla iletişim kurma konusunda yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu konuda hazırlanacak eğitim programına ilişkin konu başlıklarını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Ankara'nın Keçiören ilçesinde yer alan bir ortaokulda erken ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılan 40 tek ebeveynle ergen çocuklarıyla yaşadıkları iletişim problemleri ve bu konuda verilecek eğitime katılım durumlarına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla sorulmuştur. İçerik analizi yöntemi kullanılarak toplanan veriler gruplandırılmış; ailelerin günlük yaşamdaki sorunları, ergenle yaşadıkları iletişim sorunları ve eğitime ilişkin görüşleri başlıklar altında toplanmıştır. Çalışmada tek ebeveynlerin ekonomik sıkıntılar, iki ebeveynin sorumluluğunu tek başına yerine getirmeye çalışma ve çalışma koşullarının uygun olmaması nedeniyle çocuklarıyla yeterince zaman geçirememesi konusunda sorunlar yaşadıkları saptanmış, bu sorunlara bağlı olarak da en çok ergen çocuklarını disipline etmede sıkıntı çektiklerini belirtilmiştir. Olumlu görüş belirten katılımcıların görüşleri doğrultusunda tek ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmaları konusunda hazırlanacak eğitim içeriğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Article Information

Submission: 22.12.2023

Acceptance: 9.5.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1408561

Key Words:

Single parent

Adolescent

Family life education

Education programme

ABSTRACT

Research on the increasing number of single-parent families in society often focuses on specific issues. This study aimed to identify the communication challenges faced by single-parent families with adolescent children and to determine the topics for a training program addressing these challenges. Conducted with single parents of early adolescents at a secondary school in Keçiören district of Ankara, the study involved 40 voluntary participants. Using a semi-structured interview form, these single parents were asked about their communication problems with their adolescent children and their opinions on participating in a related training program. The data collected were analyzed using content analysis and categorized into main themes: daily life challenges, communication problems with adolescent children, and views on education. Findings revealed that single parents struggle with economic difficulties, the burden of fulfilling dual parental responsibilities, and the lack of time with their children due to unsuitable working conditions. These challenges often lead to difficulties in disciplining their adolescent children. Based on the positive feedback from participants, suggestions were provided for single parents on fostering healthy communication with their children.

Atf İçin

Pekmezci, P. & Öztıp, H. (2024). Ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 451-464 doi: 10.20296/tsadergisi.1408561

*Bu çalışma, sorumlu yazarın "İletişim Temelli Eğitim Programının Ergen Çocuğu Olan Tek Ebeveynli Ailelerin İletişim Becerilerine Etkisi" isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

**Aile Sosyal Destek Uzmanı, Battalgazi Sosyal Hizmet Merkezi, Malatya, pekmezci@pekin.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3036-496X>.

***Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Aile ve Tüketici Bilimleri, Ankara, hoztop@hacettepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4236>.

GİRİŞ

Evrensel bir kurum olan aile bu özelliğinden ötürü farklılıkları içinde barındıran bir olgudur. Yüklenen değerler, beklentiler ve işlevlerle şekillenen aile toplumun değişen yapısına ayak uydurmaya çalışmaktadır. Tek ebeveynli aile kavramı değişen toplum şartları ile birlikte ortaya çıkmış bir aile tipidir (Yalçın, 2013). Boşanma, vefat, ayrı yaşama, terk etme, tercih gibi nedenlerin sonucu olarak meydana gelen tek ebeveynli aileler günümüzde daha çok boşanma kaynaklıdır ve tek ebeveyn olarak genellikle anne tarafından idare edilmektedir (Ünal, 2014). Tek ebeveynliğin aile açısından; çeşitli konularda karar verme, çocuk bakımı, çocuklara yönelik disiplin uygulamaları, ebeveynlik görev ve sorumluluklarını yerine getirmeden dolayı yaşamı sürdürmenin tüm gereklerini tek başına üstlenme ve ekonomik konularda zorlukları olduğu görülmektedir (Kotwal ve Prabhakar, 2009).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, 1970 yılı öncesinde tek ebeveynli ailenin eksik ve “sapma” olarak değerlendirilmesi nedeniyle çalışmaların tek ebeveynli aileyi önlemeye yönelik olduğu, bunlar üzerinden çocuklardaki suç oranları, çocukların okul başarısızlığı gibi nedenlerin araştırıldığı görülmektedir (Goode, 1948; Cavan, 1964). Ancak genel hatlarıyla 1970 sonrası çalışmalarda bakış açısının eksiklik ve sapmadan farklılığa doğru değiştiği, bu nedenle son yıllardaki çalışmalarda tek ebeveynli aileler ile çift ebeveynli aileler arasında farklı konularda kıyaslamalara gidildiği görülmektedir (Mueller ve Cooper, 1984; Frederick vd., 1991; Bedel ve Işık, 2013; Han vd., 2015; Aslantürk, 2017; Malik vd., 2022). Nitekim Bedel ve Işık’ın (2013) tek ebeveyn ve çift ebeveynine sahip öğrencilerin problem çözme ve yaşam düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada tek ebeveynine sahip öğrencilerin problemlere daha olumsuz ve ısrarcı yaklaştığı, yaşamdan duydukları doyumun daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yaşamın her döneminde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Önemli olan bireyin bu güçlüklerle nasıl baş edebildiğidir. İnsanların olayları ve yaşadıklarını yorumlama biçimi yaşadıkları psikolojik güçlüklerin oluşumunu belirlemekte ve buna göre başa çıkma yöntemleri geliştirmelerine neden olmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008). Özellikle her kültürde en fırtınalı dönem olarak adlandırılan ergenlikte yaşanan fiziksel, ruhsal, kişisel ve sosyal gelişmeye bağlı birçok sorun ve çatışma unsuru ortaya çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009). Gelişim evreleri dikkate alındığında fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi için çocukla etkili bir şekilde iletişim kurabilmek çok önemlidir (Öztürk ve Fidan, 2020: 121).

Ailenin üyelerinin birlikte hareket edebilmesi ve işlevlerini yerine getirebilmesi, üyelerinin davranışlarını koordine edebilmesi için diğer aile üyelerinin inançları, değerleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu da ancak iletişim yoluyla sağlanabilmektedir. Aile üyeleri iletişim açısından benzer davranışlara sahip olsa da aile türünün (çekirdek, geniş, tek ebeveyn vb.) iletişim kalıplarını etkilediği göz ardı edilmemelidir (Erdoğan, 2020: 64-65).

Çocukların sağlıklı yetiştirilmesi, aile ilişkilerinin geliştirilmesi, ailede ve toplumda ebeveynlere düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesine yönelik bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması aile yaşantısı eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Yalçın, 2013). Sorunlarla başa çıkmada en etkili yöntemlerden birisi eğitimidir. Eğitimde, içinde yer alan katılımcılarda kasıtlı bir davranış değişikliği oluşturmak amaçlanmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için sürecin planlı şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Şahin, 2006).

Eğitimde program tasarısı hazırlamada hedef, içerik, eğitim durumları, hedef kitlenin eksiksiz tespit edilmesi için ihtiyaç analizi önemli bir basamaktır (Karacaoğlu, 2009). Gerçekçi ihtiyaçların belirlenmesi için yapılması gereken ihtiyaç analizi, toplumun değişen yapısı, toplumdaki çeşitliliğin artması ile daha da gerekli hale gelmiştir (WHO, 2000). John Dewey tarafından ilk kez gündeme getirilen eğitimde ihtiyaç kavramı; öğrencinin aktif olarak tüm süreçlere katıldığı öğrenci merkezli yaklaşımlarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Uysal, 2017:208). Yetişkinlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları, olası risk faktörlerini ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini tespit etmek eğitim alanındaki açık ve örtük ihtiyaçları belirlemek açısından önemlidir (Sava, 2012). Son dönemde yapılan çalışmalar (Canatan vd., 2019; Boztilki, 2022; Güngör, 2023) daha çok tek ebeveynli ailelerin yaşadıkları problemleri tespit etmeye ve buna yönelik çözüm

üretmeye odaklanmaktadır. Ancak boşanma, ölüm, terk etme gibi farklı süreçler sonucu oluşan tek ebeveynli ailelerin bu süreçleri en az hasarla atlatabilmesi için aile içinde sağlam bağlar kurulması şarttır. Bu bağı oluşturmanın ilk basamağı aile içinde güçlü bir iletişim ağı kurmaktır. Bu ağı kurmanın en sağlıklı yolu ise aile yaşantısı eğitiminden geçmektedir.

YÖNTEM

Erken ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin iletişim alanındaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla planlanan bu çalışma tek ebeveynli ailelerin ergen çocuklarıyla yaşadıkları iletişim problemlerini tespit etme ve buna yönelik bir eğitim programı geliştirme açısından önem taşımaktadır.

Eğitime yönelik yapılan ihtiyaç analizinde betimsel yaklaşım (belirli bir grubun ihtiyacı ve eksiklerinin gözlemlenerek buna yönelik eğitim hedeflerinin tespit edilmesi) benimsenmiştir (Demirel, 2017:89). Tek ebeveynli ailelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemede bilgi toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlemden yararlanılmıştır.

Çalışmada “Ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin iletişime yönelik eğitim ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sorusu birbiri ile ilişkili iki alt sorudan oluşmaktadır:

1. Erken ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin çocukları ile yaşadığı iletişim sorunları nelerdir?
2. Erken ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveynli ailelerin kendilerine verilecek iletişim temelli eğitimin içeriği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni fenomenoloji (olgu bilim) olarak belirlenmiştir. Yaşantıların, olayların anlamlandırılmasında ve temalaştırılmasında, bir konunun aydınlatılmasında ve belli ögelere dikkat çekilmesinde etkili olması sebebiyle fenomenoloji tercih edilmiştir. Betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki gruba ayrılan fenomenolojik araştırma bu çalışmada katılımcılardan alınan bilgilerin araştırmacı tarafından sentezlenmesi, kendi kişisel fikirlerini bir tarafa bırakarak yorumlaması nedeniyle betimleyici fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın Örnekleme ve Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmış ve 31.03.2023 tarih ve E-35853172-300-00002773526 sayılı karar ile gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın örnekleme Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan İsmail Enderuni Ortaokulu'nda erken ergenlik döneminde çocuğu olan tek ebeveyn anne ya da babadan oluşmaktadır. Erken ergenlik dönemi; bireylerin çocukluktan yetişkinliğe adım atmada ilk basamak olması, çocukların bu dönemde ebeveyn desteğine ve aile içi iletişim tekniklerinin geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duyduğunun düşünülmesi nedeniyle seçilmiştir. Okul seçiminde araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olması ve tek ebeveynli aile sayısının yeterli olması kriterleri dikkate alınmıştır. Çalışma yapılan okulda toplam 51 tek ebeveynli aile olduğu tespit edilmiştir. Bu ailelerin 7 tanesi ailede anne ya da baba olmaması, büyük ebeveynin ya da yakınının çocuğun bakımını üstlenmesi nedeniyle kapsam dışında bırakılmış, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 Mayıs - 22 Mayıs 2023 tarihleri arasında 44 tek ebeveynli aileye kapalı zarfla üzerine isim yazılmadan gönderilerek uygulanmıştır. Katılımın gönüllülük esaslı olduğu konusunda bilgi verilen tek ebeveynli ailelere gönderilen form yine kapalı zarfla teslim alınmış, değerlendirme aşamasında 4 tek ebeveyn formu doldurmadığı için çalışma dışında bırakılarak geriye kalan 40 form üzerinden analiz yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu tek ebeveynli ailelerin ergen çocuklarıyla günlük yaşamda karşılaştıkları iletişim sorunları ve buna yönelik eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığını belirlemek

amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde; Katılımcının yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, gelir durumu, çocuk sayısı, çocukların yaşı gibi genel bilgiler, ikinci bölümünde; tek ebeveynli ailelerin çocuklarıyla günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlar, çocuklarıyla iletişim konusunda karşılaştıkları sorunlar, iletişim konusunda eğitim ihtiyaçları ve eğitim içeriğine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır.

Tek ebeveynli ailelerin ergen çocuklarıyla iletişimleri konusunda bilgi toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanı sıra gözlem ve literatür tarama tekniğinden de yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kapalı zarfla toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formları analiz edilmeden önce katılımcıların bilgilerinin korunması amacıyla sıralama olmaksızın K1 – K40 arasında her bir forma değişen rumuzlar verilmiş ve verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Deşifre: Araştırmacı tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplarda tespit edilen devrik cümleler ve tam anlaşılabilen ifadeler çözümlenerek tekrar metin haline dönüştürülmüştür. Yazılanlar araştırmacı tarafından veri aşinalığı kazanmak açısından tekrar tekrar okunmuştur.

Kodlama: Oluşturulan metinlerdeki verilerden belirli kelimeler işaretlenerek, kategorilere ayrılmıştır. Kategori oluştururken ortam, durumun tanımı, katılımcıların bakış açıları, insanlar, nesnelere ve olaylar hakkındaki düşünce biçimleri dikkate alınmıştır. Kodlar oluşturulduktan sonra veriler kategoriler ve kavramlar açısından gözden geçirilmiştir.

Araştırmacı günlüğü yazımı: Kodlama sürecinde verilere, kategorilere ve kavramlara ilişkin notlar alınarak (araştırmacı günlüğü) karşılaştırma yapılmıştır.

Kategori Oluşturma: Oluşturulan kodlar geçici olarak belirlenen kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra kontrol edilerek temel kategorilere yerleştirilmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Elde edilen veriler alan yazındaki ilgili literatürden ve gözlem tekniklerinden de yararlanılarak yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde farklı geçerlilik yöntemleri kullanılarak sonuçların doğru yansıtılması desteklenmiştir. Bir ya da birden fazla geçerlilik strateji kullanımının sağlanabilmesi amacı ile bu çalışmada akran değerlendirmesi (araştırmacının daha önce nitel çalışma yapmış olan bir akranından sürece dair fikir talep etmesi) ve dış denetleyici (nitel araştırma alanında uzman, çalışmadan bağımsız bir uzmandan sürece dair fikir talep edilmesi) stratejileri kullanılmıştır (Creswell, 2017:201-202).

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre çalışmaya katılanların %70’i (28 kişi) kadın, %30’u (12 kişi) erkektir. Çalışmaya katılan erkeklerin yaş ortalaması 39.6; kadınların yaş ortalaması 37.7’dir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında her iki cinsiyette de lise mezununun çoğunlukta olduğu (kadın %50, erkek %66.6) görülmüştür. Ailelerin toplam aylık gelirleri erkeklerde ortalama 11.200 TL iken kadınlarda ortalama 10.790 TL olarak hesaplanmıştır. Kadınlarda çocuk sayısı “iki” olan tek ebeveynli aile sayısı (%60.7) yüksek iken erkeklerde çocuk sayısı “bir” olan aile sayısı (%66.6) yüksektir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Tek Ebeveynli Ailelerin Demografik Bilgileri

Anonim Adlandırma	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Aylık Toplam Gelir	Çocuk Sayısı	Çocuğun/Çocukların Yaşları	Çocuğun/Çocukların Cinsiyeti
K1					Boş		
K2	34	Erkek	Ortaokul	-	2	6, 12	Erkek, Erkek
K3	35	Erkek	Ortaokul	8000 tl	1	11	Kız
K4	32	Kadın	Ortaokul	5000 tl	2	8, 12	Erkek, erkek
K5	37	Kadın	Lise	17000 tl	2	11, 16	Kız, Erkek
K6					Boş		
K7	42	Erkek	Lise	15000 tl	3	12, 13, 18	Kız, Kız, Erkek
K8	39	Erkek	Lise	13000 tl	1	12	Erkek
K9	38	Kadın	Lise	11000 tl	2	10, 12	Erkek, Erkek
K10	36	Kadın	Yüksek Lisans	27000 tl	2	10, 10	Erkek, Erkek
K11	33	Erkek	İlkokul	8500 tl	1	11	Erkek
K12	41	Erkek	Lise	-	1	13	Erkek
K13	38	Kadın	İlkokul	8500 tl	2	13, 16	Kız, Kız
K14	32	Kadın	Lise	8500 tl	2	12, 17	Erkek, Erkek
K15	47	Kadın	İlkokul	7500 tl	2	11, 12	Kız, Kız
K16	41	Erkek	Ön Lisans	11000 tl	1	14	Kız
K17	36	Erkek	Lise	15500 tl	1	12	Kız
K18	39	Erkek	Lise	9000 tl	2	12, 13	Erkek, Kız
K19	52	Erkek	Lise	7500 tl	1	11	Kız
K20	35	Kadın	Ön Lisans	8500 tl	1	13	Erkek
K21	37	Kadın	Lise	10000 tl	1	13	Kız
K22	34	Kadın	Lise	40000 tl	2	1, 12	Kız, Kız
K23	42	Kadın	Lise	1000 tl	2	11, 20	Erkek, Kız
K24					Boş		
K25	35	Kadın	Lise	8500 tl	2	8, 10	Kız, Erkek
K26	42	Kadın	Lise	4336 tl	2	4, 13	Erkek, Kız
K27	36	Kadın	Üniversite	16000 tl	1	13	Erkek
K28	31	Kadın	Lise	8500 tl	2	6, 10	Erkek, Kız

K29	50	Kadın	Ortaokul	11000 tl	3	10, 25, 28	Erkek, Erkek, Kız
K30	34	Kadın	Ortaokul	8500 tl	1	10	Erkek
K31	35	Kadın	Lise	4500 tl	1	13	Kız
K32	41	Kadın	Lise	15500 tl	2	13, 15	Erkek, erkek
K33	58	Kadın	İlkokul	7500 tl	2	14, 16	Erkek, Kız
K34	37	Kadın	Ön Lisans	10000 tl	2	6, 11	Kız, Erkek
K35	48	Kadın	İlkokul	1500 tl	4	10, 22, 27, 31	Kız, Kız, Erkek, Kız
K36	40	Kadın	Yüksek Lisans	20000 tl	2	7, 11	Erkek, Kız
K37	39	Kadın	Lise	8500 tl	1	13	Erkek
K38	41	Kadın	İlkokul	4000 tl	3	13, 21, 23	Kız, Kız, Erkek
K39					Boş		
K40	44	Erkek	Lise	15000 tl	2	13, 20	Kız, Erkek
K41	30	Kadın	Lise	9000 tl	1	11	Kız
K42	40	Erkek	Lise	9500 tl	1	10	Kız
K43	36	Kadın	Lise	20000 tl	1	11	Erkek
K44	38	Kadın	İlkokul	-	2	2, 13	Kız, Kız

Çalışmaya katılanların %22.5'i (9 kişi) herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını beyan etmiştir. Sorunlarını ifade edenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan tek ebeveynli ailelerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar (Resim 1) şu başlıklar altında toplanmıştır:

1. Maddi sıkıntılar: Tek ebeveynli ailelerin günlük yaşamlarında karşılaştıklarını ifade ettikleri problemlerin başında maddi sorunlar gelmektedir. Çalışan tek ebeveynler gelirlerinin yetersiz kaldığını bu nedenle çocuklarının ihtiyaçlarını gidermekte sıkıntı yaşadıklarını ifade ederken çalışmayan tek ebeveynler nafaka ya da aile desteği dışında gelirleri olmadığını belirtmiştir. K13, günlük problemlerini “*Maddi sıkıntı. Çalışma saatlerim (çok uzun ve yorucu)*” olarak ifade ederken K14’ün de benzer ifadeler kullandığı görülmüştür. Bazı katılımcıların maddi problemler yaşadığı ancak bununla baş ettiğini düşündüğü ifadelerle rastlanmaktadır. Örneğin K26’nın “*Bütün sorumluluğun tek başına üstesinden gelmek. Maddi açıdan zorlanmak, ne olursa olsun zevkle yapıyorum çünkü aslan gibi iki evladım için.*” cümleleri bu durumu destekler niteliktedir.

2. Her iki ebeveynin rol ve sorumluluklarını üstlenme: Tek ebeveyn olmanın getirdiği başka bir zorluk iki ebeveynin görev sorumluluklarının bir ebeveyn tarafından üstlenilmesidir. Katılımcılar bu durumun çocukta disiplin ve otorite sağlamada sıkıntı yarattığını ifade etmişlerdir. K32 günlük yaşamında karşılaştığı sorunları “*Hem ev hem dışarı işlerini yalnız başıma yapmak, maddi olarak her şeyi hesaplamak, sürekli maddi ve manevi açıdan yetememek*” olarak değerlendirirken; K23 “*Ekonomik sorun çekiyorum. Oğlum ile eski eşim beraber yaşıyor. Ben kızım ile ailemin yanında kalıyorum. Kızım agresifleşmeye başladı. Zorlanıyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

3. Çalışmak zorunda olduğundan çocuğuyla yeterince ilgilenemediği hissi: Yoğun çalışma temposu içindeki tek ebeveynlerin çocuklarına yeterince vakit ayıramadıkları, bu durumun çocuklarıyla

ilişkilerinde problem yarattığının farkında oldukları ancak para kazanmak zorunda oldukları için bu konuda çözüm üretemedikleri, bir ebeveyn olarak kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca tek ebeveynler kazancının yetersiz olduğunu düşünmekte, bu nedenle kendini ebeveynlik açısından yetersiz görmektedir. K25'in "hem çalışıp hem de aynı anda çocuklarla ilgilenmek konusunda kendimi yetersiz bulmaktayım. Onlarla yeteri kadar vakit geçiremiyorum. Çocuklarım da bu durumdan çok mutsuz ama onların ihtiyaçları için de çalışmak zorundayım" ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

4. Çocuğun davranışlarının yarattığı sorunlar: Tek ebeveynler ergen çocuklarını asabi, sorumsuz, görev ve sorumluluğunu yerine getirmeyen, ders çalışmayan, odasını toplamayan olarak nitelendirmiş ve bu durumun günlük yaşantılarında soruna neden olduğunu ifade etmiştir. Nitekim K27'nin "Tek ebeveyn olarak karşılaştığım en büyük sorun disiplin ve otorite sağlayamamak. Oğlumun aniden yükselmesi, karşılık vermesi, aşırı agresif olması." ve K33'ün "Laf söz dinlemiyor." ifadeleri değerlendirildiğinde; ergenlik dönemindeki çocukların gelişimlerine ilişkin değişimlerin tek ebeveynlerin çoğunluğunu zorladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Resim 1. Tek ebeveynlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları Sorunlar



Çalışmaya katılanların %25'i (10 kişi) çocuğuyla herhangi bir iletişim sorunu yaşamadığını ifade etmiştir. Ergen çocuğuyla sorun yaşadığını ifade edenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda tek ebeveynlerin yaşadığı iletişim sorunları (Resim 2) aşağıda üç başlık altında toplanmıştır.

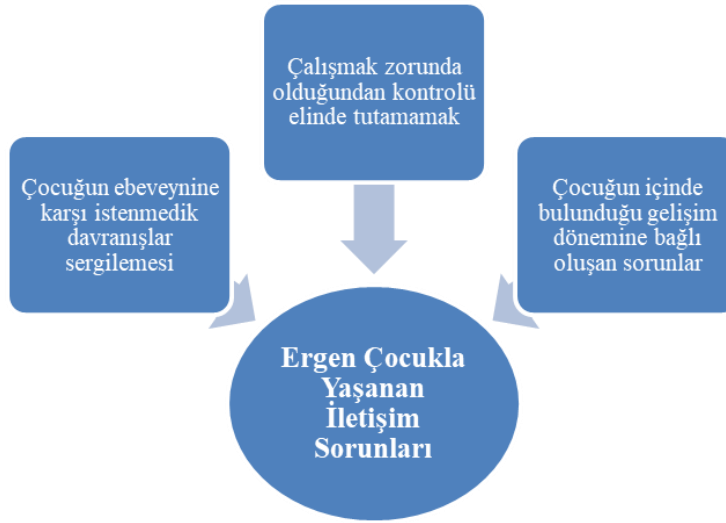
1. Çocuğun kendisine karşı istenmedik davranışlar sergilemesi: Katılımcılar ergen çocuklarının kendilerini karşı öfkeli, sorumsuz, söz dinlemez davranışlarda bulduklarını, yapma denilen davranışları aksine yaptıklarını, ne söylerse söylesin çocuğunun kendilerini dinlemediklerini, ders çalışma, odasını toplama, kişisel bakımını yapma gibi görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini ifade etmişlerdir. Tek ebeveynli aileler bu konuda çözüm bulmakta zorlanmaktadır. K12'nin "Çocuğumun sağlığı ve eğitimi ile ilgili şimdiye kadar her şeyi kısıtlamadan elimden geleni fazlasıyla yaptığımı iddia ederim. Günlük yaşamda özellikle dersle alakalı tutum ve davranışları negatif. Daha sonra rutin banyo, diş fırçalama, kılık kıyafet gibi sürekli tekrarlama gereği duyduğum için iletişim konusunda bir hayli sorunlarımız oluyor" cümleleri mevcut durumu destekler niteliktedir.

2. Çalışmak zorunda olduğundan kontrolü elinde tutamamak: Çalışmaya katılan tek ebeveynler uzun çalışma saatleri nedeniyle çocukları ile kaliteli zaman geçiremediklerini belirtmiş; ergen

çocuklarının bitmek bilmeyen isteklerinin olmasını, kurallara uymakta zorlanınca diğer ebeveynine sığınmaya çalışmasını, yaptıkları davranışların sürekli alttan alınmasını istemelerini bu durumla ilişkilendirmişlerdir. K37 “Çalışma hayatım olduğu ve anne baba ayrı bir çocuk yetiştirdiğim için ona ayıramadığım vakit ikimizin iletişimi için ciddi bir sorun. Karşılıklı konuşma orta yolu bulma çabası ama... Büyüme çağına olduğu için anlayışını sadece benden beklemesi sorunları bazen uzatıyor, fakat idare kısmı genellikle çocuğumda oluyor çünkü mücadelem farkında” ifadeleri ile bu durumu desteklemektedir.

3. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı oluşan sorunlar: Çocuklarda ergenlik döneminde rastlanan öfke nöbeti, söylenenin aksini yapma, kendini merkeze alma ve olayları bu çerçevede değerlendirme, içinde bulunduğu koşulları kabullenmeme, derslerinde meydana gelen düşüş, sorun yaşadığında kendini geri çekmesi, içine kapanması, sorunlarını ebeveyni ile paylaşmaması, görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi, ebeveyni ne söylerse söylesin karşı çıkması ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlerin karşılaştıklarını ifade ettikleri iletişim sorunlarıdır. K28 çocuğunun içinde bulunduğu döneme ilişkin yaşadığı sorunları “ani duygu değişimleri, kıskançlık, sesin yükselmesi, karşı gelmesi, neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlatmaya çalıştığımda kendi bildiğinden vazgeçmemesi, karşı gelmesi, yanlış konularda direktmesi konularında iletişim sorunu yaşıyoruz” şeklinde özetlemiştir. K32 ise “öfke patlamaları, sürekli benden bir şey istemeleri, manevi açıdan ve maddi açıdan sürekli açıklama yapmak. Beni anlamalarını bekliyorum. Ama çoğunlukla hüsrarla sonuçlanıyor. Onları anlamak için büyük çaba sarf etmek ve bu konuda yorulmak” cümleleri ile durumunu ifade etmiştir.

Resim 2. Tek ebeveynlerin ergen çocuklarıyla yaşadıkları iletişim sorunları



Tablo 2’de tek ebeveynli ailelerin ergen çocuklarıyla iletişimlerine yönelik eğitim programına katılım durumuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre tek ebeveyn annelerde eğitime katılmak isteyen ile istemeyenler eşit durumdadır (%39.2). Tek ebeveyn babalarda ise büyük çoğunluk (%83.3) eğitime katılmak istemediğini belirtmiştir.

Tablo 2. Tek Ebeveynli Ailelerin Ergen Çocuğu İle ilgili İletişim Eğitimine Katılımına İlişkin Görüşleri

Eğitime Katılımla İlgili Görüş	Kadın	Erkek
Evet	11 (%39.2)	2 (%16.6)
Hayır	11(%39.2)	10 (%83.3)
Belki	4 (%21.6)	-

Toplam	28 (%100.0)	12 (%100.0)
---------------	-------------	-------------

Ergen çocuklarıyla iletişime yönelik eğitimin içeriğine ilişkin görüş bildiren tek ebeveynlerden alınan verilere uygulanan içerik analizinden elde edilen sonuçlara göre eğitim başlıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Ergenlik dönemi gelişim özellikleri ve ergenlik döneminde yaşanan sorunlar
- Ergen çocukla yaşanan sorunlara çözüm geliştirebilmek
- Çocuğun sorumluluk almasını sağlamak
- Ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek
- Diğer ebeveynle ayrılma süreciyle ilgili sorularını yanıtlayabilmek
- Ders çalışma sürecini yönetmek
- Sorumluluk sahibi olmasına destek olmak
- Sorunlarını ebeveyni ile paylaşmasını sağlamak, sorunları çözmesinde destek olmak
- Öfke kontrolü
- Çocukla empati yapabilmek
- Ebeveyn-çocuk iletişiminde denge kurmak

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ailelerle yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar tek ebeveynlerin günlük yaşamlarında en çok ekonomik problemler yaşadığını, çocuklarının sergilediği istenmedik davranışlardan ötürü zorlandığını, uzun çalışma saatleri nedeniyle çocuklarıyla yeterince zaman geçiremediğini ve bu konuda kendilerini kötü hissettiğini, iki ebeveynin görev ve sorumluluklarını üstlendikleri için kendilerini yetersiz hissettiğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların da bu sonuçları desteklediği görülmüştür. Nitekim Canatan ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmada tek ebeveyn annelerin çoğunun sosyal dışlanma yaşamadığı, durumunun çevresi tarafından kabul gördüğü ancak bazı sosyal yoksunlukların ekonomik kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Yine Öztop ve Telsiz (1996), Öztürk (2012), Aydınır Boylu ve Öztop, (2013-1), Atıla Demir ve Genç Çelebi'nin (2017) çalışmalarında da tek ebeveynli ailelerin temel sorununun ekonomik sıkıntılar olduğu ifade edilmiştir. Aydın ve Balun (2023) ise yapmış oldukları çalışmada tek ebeveynli bireylerin yaşadıkları süreç nedeniyle duygu değişimi yaşadığını, bu duygu değişimlerinin de bireyin topluma adaptasyon sürecini farklı seviyelerde etkilediğini tespit etmişlerdir. Talay (2022) tek ebeveynin sosyoekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olmasının gelecek kaygısını artırdığına işaret etmektedir.

Araştırmada tek ebeveynler ergen çocuğun kendisine karşı istenmedik davranışlar sergilediğini, çalışmak zorunda olduğundan kontrolü elinde tutamadığını bu nedenle çocuğunu disipline etmekte zorlandığını, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı oluşan sorunlarla baş edemediğini, bu durumun ergenle iletişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Talay (2022) çalışmasında ergenlik çağında çocuğu olan tek ebeveynlerin diğerlerine göre daha fazla zorlandıklarını, iletişim problemleri yaşadıklarını, baş etme yöntemi olarak sessiz ve sakin kaldıklarını, çözümsüz hissettikleri durumlarda uzman desteğine başvurduklarını belirlemiş; ancak tek ebeveynlerin kendi problemleri için psikolojik desteğe başvurmak istemediklerini, sorunlarını kendi kendilerine çözmeye çalıştıklarını, toplumun bu konuda önyargılı olması nedeniyle çekindiklerini ifade ettiklerini tespit etmiştir. Bireyin gelişimindeki en karmaşık evre olan ergenlik döneminin, aile içi

ilişkilerin değiştiği ve ailenin yeni bir yaşam dönemine girdiği zorlu bir süreç olduğu düşünüldüğünde özellikle tek ebeveynli ailelerde ergene güçlü bir aile desteği sağlamak ve sağlıklı iletişim kurmak önem kazanmaktadır (Başargan ve Kümbül, 2001; Güçray, 2001; Aybak ve İpek, 2021).

Son dönemde tek ebeveynli ailelere yönelik çalışmalarda tek ebeveyn annelerle ilgili çalışmaların (Canatan vd., 2019; Boztilki, 2022; Talay, 2022; Güngör, 2023) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel görüşme aşamasında araştırmaya katılan tek ebeveyn babaların çoğunluğunun sorulara kısa ve net biçimde olumsuz şekilde cevap verdiği görülmüştür. Özellikle “ergen çocuğunuzla iletişim kurma ile ilgili bir eğitime katılmak ister misiniz?” sorusuna tek ebeveyn babaların çoğunluğu “hayır” yanıtını vermiştir. Kadınlarda ise katılıma yönelik olumlu ve olumsuz görüş bildirenler eşit sayıdadır. Buradan hareketle tek ebeveyn babaları kapsayan daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

K16'nın “*Herhangi bir sorun yaşamadım genellikle toplumdakiler boşandığını öğrenince tüh vah gibi hayıflanmalar yapıyorlar ama evlenmek ne kadar normal bir olay olsa da boşanmayı kabul edemiyorlar ben kabullendim.*” ve K17'nin “*Herhangi bir sorunumuz yoktur. Ayrıca kızımın birlikte psikolojik destek aldık.*” ifadeleri değerlendirildiğinde; Katılımcıların boşanma ile birlikte değişen şartlarını ve statülerini kabullendikleri, sorun yaşasalar bile profesyonel bir destek almaya açık oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada tek ebeveynli ailelerin eğitim konularına ilişkin görüşleri temel başlıklar altında toplanmıştır. Tek ebeveynler tarafından talep edilen konular genel olarak ergenlik döneminde olan çocuğunu anlayabilme, çocuğuyla yaşadığı problemleri çözebilme ve onunla sağlıklı iletişim kurabilme şeklindedir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak tek ebeveynli ailelerin ergen çocuklarıyla yaşadıkları iletişim problemlerinde çözüm üretebilecekleri bir eğitim içeriği hazırlanması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmanın bu alanda literatüre katkı sağlaması ve bu konuda eğitim programları geliştirilerek, tek ebeveynli ailelerin sorunlarının çözümüne ilişkin yapılacak eğitimlere temel oluşturması beklenmektedir.

Ailesiyle iletişimi iyi olan ve gereksinimleri doğru şekilde karşılanan çocukların problem çözme becerilerinin yüksek, sosyal kaygı düzeylerinin az ve akademik başarılarının yüksek olduğu araştırmalarla kanıtlanmış bir gerçektir. Bu doğrultuda yapılacak aile eğitimlerinin aile yapısına göre özelleştirilmesi ve yaygınlaştırılması toplumun yararına olacaktır.

Tek ebeveyn ile çift ebeveynliğin aile üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda tek ebeveynlerin kaygı düzeyinin yüksek olmasının, yaşamdan duyduğu memnuniyetin düşük olmasının tamamıyla tek ebeveynlerin yerine getirmek zorunda olduğu görev ve sorumlulukların daha fazla olmasından kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle tek ebeveynli ailelere yaşadığı problemlerle baş etme konusunda daha çok eğitim planlanmalıdır.

Bu araştırma Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan bir ortaokuldaki tek ebeveynlerle sınırlı olup tek ebeveynli ailelerin ergen çocukları ile yaşadıkları iletişim sorunlarını ve buna yönelik eğitim ihtiyaçlarını tespit etmiş olsa da örneklem kitlesinin sınırlı olması ve tek ebeveynli ailelere ilişkin okuldan alınan bilgilerin öğrencilerin beyanı ve okul bilgi sistemi ile sınırlı olması tüm tek ebeveynler açısından genelleme yapma olanağı sunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Aslantürk, H. (2017). *Tam aileye ve tek ebeveynli aileye sahip üniversite öğrencilerinin aile aidiyetlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Atıla Demir, S. & Genç Çelebi, Ş. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 111-128. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333891>.

- Aybak, T. & İpek, M. (2021). ergenlik dönemindeki çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar. *Aydın Sağlık Dergisi*, 7(2), 141-165. https://doi.org/10.17932/IAU.ASD.2015.007/asd_v07i2004.
- Aydın, B. & Balun, B. (2023). Tek ebeveynli bireyler üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Sciences*, 7 (31), 111-131. <http://dx.doi.org/10.52096/usbd.7.31.08>.
- Başargan, N. H. & Kümbül, B. (2001). *Çalışan çocuklar sorununa aileler açısından bir bakış: Türkiye’de çalışan çocuklar semineri*. Die Yayınları.
- Aydiner Boylu, A. & Öztop, H. (2013-1). Tek ebeveynli aileler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi*, 9 (19), 208-220. <https://doi.org/10.17233/se.37916>.
- Bedel, A. & Işık, E. (2015). Tek ebeveynli olan ve iki ebeveynli olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme ve yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 70-85. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7966>.
- Boztilkı, M. (2022). Tek ebeveynli ailelerde sosyal sermaye gelişimi ve güvenin önemi: Yalnız anneler odaklı bir çalışma. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(2) 248-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joeep/issue/69748/1189405>.
- Canatan, K.; Bilge, Y. & Çapar, H. (2019). Tek ebeveynli aile bağlamında yaşayan annelerin sosyal ve psikolojik problemleri: Küçükçekmece örneği. *Turkish Studies - Social Sciences*, 14 (4), 1331-1354. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23314>.
- Cavan, R. S. (1964). Subcultural variations and mobility. In H.T. Christensen (ed.) *Handbook of marriage and the family*. Rand McNally.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ö. (2020). Aile üyelerinin aile iletişim kalıpları algıları arasındaki ilişki. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (1), 53-74. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.622576>.
- Fredericks, A. D.; Rasinski, T. V. & Ritty, J. M. (1991). Working with parents: Single-parent families: tips for educators. *The Reading Teacher*, 44(8), 604-606.
- Goode, W. J. (1948). *After divorce*. glencoe. Cambridge University Press.
- Güçray, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Güngör, A. (2023). Tek ebeveynli aileler: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23 (58), 129-155. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1154433>.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (1. Baskı). Mentis Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği* [sözlü bildiri]. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Kotwal, N., Prabhakar, B. (2009). Problems faced by single mothers. *Journal of Social Sciences*, 21(3), 197-204. <https://doi.org/10.1080/09718923.2009.11892771>.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Malik, A. S.; Javed, N. ve Mahmood, A. (2022). Influence of single parenting on self-efficacy of adolescents: a comparative study of broken and intact households. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6 (3), 373-384.
- Mueller, D. P. ve Cooper, P. W. (1986). Children of single parent families: How they fare as young adults. *Family Relations*, 35(1), 169-176.
- Öztop, H. & Telsiz, M. (1996). Anne ve babaların ana-baba eğitimine ilişkin bilgi ihtiyacının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20 (101), 56-64.
- Öztürk, M. S. (2012). *Tek ebeveynli ailelerin yaşadıkları ekonomik güçlüklerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Öztürk, R. & Fidan, M. (2020). Aile içi iletişimin, çocuğun etkili iletişim kurma becerisi üzerine etkileri (Ed). *Recent Advances in Education and Sport Researches* içinde, (1. Baskı, s. 123-154), Gece Kitaplığı.
- Sava, S. (2012). *The importance of needs analysis and programme planning in adult education in needs analysis and programme planning in adult education*. Verlag Barbara Budrich.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22, 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199184>.
- Talay, M. (2022). Tek ebeveynli ailelerin çocuk yetiştirmede yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uysal, M. (2017). *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. Kalkedon Yayıncılık.
- Ünal, N. (2014). *Tek ebeveyn annelere yönelik sosyal politikalar: Farklı ülke örnekleri*. [Uzmanlık Tezi]. Ankara Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- World Health Organization (WHO) (2000). Workbook 3 · Needs assessments. Evaluation of psychoactive substance use disorder treatment. WHO/MSD/MSB 00.2d. https://www.unodc.org/docs/treatment//needs_assessment.pdf. Erişim tarihi: 1.07.2023.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117807>.

Extended Abstract

One of the fundamental functions of the family is to foster the optimal development of its members. For development to be healthy, the needs of each individual must be fully met, including effective communication within the family. Some families, for various reasons, continue their lives as single-parent households. It is well known that single-parent families face more difficulties than other family types, largely due to societal perceptions that view them outside the norm of a "traditional" family. However, a functional family is one that can realize its potential and cope with its problems in a healthy manner. Therefore, evaluating the solutions that families develop to address their difficulties is more relevant than focusing on whether the family has one or two parents. Single parents often face significant challenges in decision-making, childcare, disciplinary practices, fulfilling parental duties alone, and economic issues. These problems intensify as their children enter adolescence, particularly in terms of communication. This study aims to identify the communication problems experienced by single-parent families with adolescent children and to suggest topics for developing a training program to address these issues. The research was designed as a phenomenological study. The sample consists of single-parent families with children attending a secondary school in the Keçiören district of Ankara. Data were collected using a semi-structured interview form, observation, and literature review techniques. The semi-structured interview form was created to identify the communication problems faced by single-parent families with their adolescent children and to assess their educational needs. The form was distributed to 40 single parents in sealed envelopes, ensuring voluntary participation and confidentiality of identity. The responses were analyzed using content analysis. The results show that single-parent families experience economic difficulties, behavioral challenges from their children, limited time with their children due to work, and feelings of inadequacy from handling dual parental responsibilities. Single parents reported that their adolescent children often exhibited undesirable behavior, making it difficult to maintain control and discipline due to work commitments. They also struggled to address problems related to the developmental period of their children. Single parents expressed a desire for training on topics such as the characteristics of adolescence, strategies for solving problems, supporting their children's sense of responsibility, anger management, and establishing balanced relationships with their adolescent children. The family is where children begin to learn about life, themselves, and their environment, receiving their first education from birth. The foundation of an individual's knowledge and skills is laid within the family. Therefore, the achievements gained in the family form the basis of an individual's entire life. The research results indicate similarities between the daily life challenges faced by single-parent families and the communication problems they experience with their adolescent children. Notably, single parents have difficulty finding solutions to these communication problems. The educational needs identified by single parents are primarily aimed at resolving issues with their children. While parent education strengthens communication and relationships within the family, there is a lack of training programs specifically for single-parent families. Most existing studies focus on societal perspectives and the problems faced by single-parent families, with family communication training programs typically designed

for two-parent families. The data from this study aims to guide the development of an educational program tailored to the needs of single-parent families. Efforts should be increased to create and disseminate family education programs suited to the structure of single-parent families. It is observed that mothers generally participate in parent education studies in our country, highlighting the need for training programs that also ensure the participation of single-parent fathers. Given that single-parent families face more challenges than dual-parent families, more educational support should be planned for them. This research aims to pioneer a shift from merely identifying problems to finding solutions for single-parent families, with educational content developed accordingly. The education program created from this research is expected to support single-parent families in continuing their lives as healthy families.

Türkçe Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Analyzing Turkish Teachers' Intercultural Sensitivity Across Various Variables

Hatice VARGELEN AKCİN*

Makale Bilgisi

Geliş:16.01.2024

Kabul:31.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1420746

Anahtar Sözcükler:

*Kültürlerarası duyarlılık
kültürlerarası iletişim
Türkçe öğretmenleri*

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Çalışmada amaçsal örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Türkçe öğretmenliği lisans programı mezunu olmak ile MEB bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olmak) seçilerek 250 Türkçe öğretmenine kültürlerarası duyarlılık ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek olup Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçları Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, kültürlerarası etkileşimden zevk alma ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme alt faktörlerinde erkek öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından kültürlerarası etkileşime katılım, kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürel farklılıklara saygı duyma alt faktörleri bağlamında farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkeni açısından kullanılan ölçeğin geneli değerlendirildiğinde de erkek öğretmenler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Eğitim durumu ve yaş faktörleri benzer çalışmalarının sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen sonuç benzer çalışmalardan farklı bir veri ortaya koymaktadır.

Article Information

Submission: 16.01.2024

Acceptance: 31.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1420746

Key Words:

*Intercultural sensitivity
intercultural communication
Turkish language teachers*

ABSTRACT

This study aims to examine the intercultural sensitivity of Turkish teachers across various variables. Conducted as a quantitative survey, the study utilized criterion sampling (specifically selecting individuals who are graduates of the Turkish language teaching undergraduate program and currently employed as Turkish teachers within the Ministry of Education) to select 250 Turkish teachers. The Intercultural Sensitivity Scale, a 24-item, 5-point Likert-type scale developed by Chen and Starosta (2000) and adapted into Turkish by Üstün (2011) as a 23-item, 5-point Likert-type scale, was used to collect data. The results indicated that intercultural sensitivity among Turkish teachers did not significantly differ based on age or educational status. However, the study found that male teachers demonstrated higher levels of intercultural sensitivity in the sub-factors of enjoying intercultural interaction and caring for intercultural interaction. Conversely, no significant gender differences were observed in the sub-factors of participation in intercultural interaction, self-confidence in intercultural interaction, and respecting cultural differences. Overall, when evaluating the entire scale concerning the gender variable, male teachers showed higher levels of intercultural sensitivity. The findings related to educational status and age are consistent with similar studies, but the gender-related results differ from those in previous research.

Atf İçin

Vargelen-Akcin, H. (2024). Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 465-474. doi: 10.20296/tsadergisi.1420746

* Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, E-posta, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8935-7417>

GİRİŞ

Küreselleşmenin hızlandığı günümüzde farklı kültürlerden insanlar çeşitli amaçlarla geçmişe oranla daha fazla bir araya gelmekte ve çeşitli alanlarda işbirlikleri geliştirmektedir. Bireyler arasındaki iletişim şüphesiz bu süreçlerin verimliliğini etkileyecektir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim yeterliliği kavramının günümüz dünyasında büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği, bireyin farklı kültürler içinde etkin ve uygun iletişim kurmasını sağlayan sosyal gelişim süreci olarak görülebilir (Spitzberg, 2000). Kültürlerarası iletişim yeterliliği kavramının, üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutların bilinmesi, kavramın anlaşılması ve toplumdaki bireylere kazandırılması açısından katkı sunacaktır. Bu boyutlar; bilişsel, davranışsal ve duyuşaldır (Chen ve Starosta, 1997).

Bu çalışmada konu edilen kültürlerarası duyarlılık kavramı kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Chen ve Starosta, 1998). Kültürlerarası duyarlılık Chen tarafından, "Bir bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili bir davranış göstermesini teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (1997, s.5).

Chen ve Starosta (1997, s.7) kültürlerarası duyarlılığa sahip bireylerin sahip olması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir: öz saygı, öz denetim, açık fikirlilik, empati, etkileşime katılım ve önyargısız olma.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği yeni neslin kazanması gereken 21. yüzyıl yeterlilikleri arasında nitelendirilebilir. Bu konuda örgün eğitim süreçlerine büyük rol düşmektedir. Nitekim bu hususun dikkate alındığı ve Türkiye'de halihazırda kullanılan Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin sahip olması beklenen yetkinlikler bölümünde kültürlerarası yetkinliklerin de yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019).

Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında öğretmen faktörünün çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Zira öğretim programı ve öğretimdeki diğer unsurların başarısı doğrudan öğretmen yeterliliklerine bağlıdır (TED, 2009). Bir öğretmenin kültürlerarası duyarlılık becerilerine sahip olması öğrencilerine de bu becerileri kazandırma noktasında katkı sunacaktır. Çalışmada bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Alandaki çalışmalara bakıldığında öğretmen veya öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemeye yönelik çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Göçen (2013) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Saygılı (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını ele almıştır. Üstün (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenleri ele almıştır. Kürkçüoğlu (2021) çalışmasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını incelemiştir. Akın (2016) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bayles (2009) Teksas'taki iki dilli okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığını değerlendirmiştir.

Konuyu farklı değişkenler açısından inceleyen ve sadece Türkçe öğretmenliği branşını ele alan başka bir güncel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, halihazırda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi açısından önemlidir. Çalışma verilerinin öğretmen yetiştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda şu alt problemlere yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin;

1. Cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Yaşlarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Eğitim durumlarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim kurumları olan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması yoluyla “Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen değişkenler nelerdir?” sorusunun yanıtının araştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma, betimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve tarama modeli olarak desenlenmiştir. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır. Bu araştırma modelinde önemli olan, var olanı değiştirmeye çalışmadan gözlemleyebilmektir. Bu sebeple, tarama modellerinde amaçlar, “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru sorularla ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Bu araştırmada “Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyen değişkenler nelerdir?” sorusunun yanıtı aranmaya çalışılmaktadır. Başka bir ifadeyle, yukarıda belirtildiği gibi var olan bir durum değiştirilmeden gözlemlenip betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple, bu araştırma için tarama modeli uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmada amaçsal örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil ettiği düşünülmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin, lisans mezuniyet alanının Türkçe öğretmenliği lisans programı olması ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim kurumları olan ortaokullarda görev yapması gibi ölçütler belirlenmiştir. Buna göre araştırmacının örneklemini ise, Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı orta okullarda görev yapan 250 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırabilmek için “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçek olup Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 23 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçek olarak kullanılmıştır. Uyarlanan ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin, bir madde haricinde .29 ve üzerinde olmasından dolayı faktör yük değeri .19 olan madde ölçekten çıkarılarak ölçek 23 madde olarak uygulanmıştır. Uyarlanan ölçeğe ilişkin güvenilirlik değeri olarak ise Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak elde edilmiştir (Üstün, 2011).

Verilerin Analizi

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin uygulaması sonucu elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Araştırmacının alt problemleriyle ilişkili olarak Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri elde edilmiştir. Hem ölçeğin genelinden hem de alt boyutlarından elde edilen verilerden hareketle istatistiksel analizler yapılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce elde edilen verilerin normal olarak dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde One Way Anova kullanılırken normal dağılım göstermeyen veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın birinci alt problemi, Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin *cinsiyet* değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Bununla ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık gösterme durumlarının incelenmesine yönelik uygulanan Mann Whitney U-testinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği puanları U-testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Kadın	170	125.28	21297.00	6762.00	.942
	Erkek	80	125.98	10078.00		
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	170	123.02	20913.50	6378.50	.412
	Erkek	80	130.77	10461.50		
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	Kadın	170	123.77	21041.50	6506.50	.578
	Erkek	80	129.17	10333.50		
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Kadın	170	118.46	20137.50	5602.50	.021
	Erkek	80	140.47	11237.50		
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Kadın	170	116.85	19864.50	5329.50	.005
	Erkek	80	143.88	11510.50		
Ölçek Geneli	Kadın	170	118.66	20172.00	5637.00	.029
	Erkek	80	140.04	11203.00		

Gerçekleştirilen testlerden elde edilen sonuçlara göre; çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından “kültürlerarası etkileşimden zevk alma” ($p=.021<.05$) ve “kültürlerarası etkileşime özen gösterme” ($p=.005<.05$) alt faktörleri için anlamlı farklılık göstermektedir bu farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Ayrıca ölçeğin geneli değerlendirildiğinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p=.005<.05$). Bu farklılık da yine erkek öğretmenler lehinedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi, Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Bununla ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden elde edilen puanların yaş değişkenine göre farklılık gösterme durumlarının incelenmesi için uygulanan One Way Anova testinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği puanlarının one way anova testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Gruplararası	2.392	2	1.196	.422	.656	-
	Gruplarıçi	699.484	247	2.832			
	Toplam	701.876	249				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Gruplararası	4.299	2	2.150	1.170	.312	-
	Gruplarıçi	453.701	247	1.837			
	Toplam	458.000	279				
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	Gruplararası	1.170	2	.585	.114	.892	-
	Gruplarıçi	1262.930	247	5.113			
	Toplam	1264.100	249				
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Gruplararası	11.325	2	5.663	2.121	.122	-
		659.411	247	2.670			

Grupları		670.736	249				
Toplam							
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Gruplararası	5.463	2	2.731			
	Grupları	527.753	247	2.137	1.278	.280	-
Toplam		533.216	249				
Ölçek Geneli	Gruplararası	30.822	2	15.411	.744	.476	
	Grupları	5114.554	247	20.707			
	Toplam	5145.376	249				

Gerçekleştirilen testlerden elde edilen sonuçlara göre; çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, yaş değişkeni açısından farklılık göstermemektedir ($p_{KEK}=.656>.05$, $p_{KEO}=.312>.05$, $p_{KFSD}=.892>.05$, $p_{KEZA}=.122>.05$, $p_{KEOG}=.280>.05$, $p_{genel}=.476>.05$).

Çalışmanın üçüncü alt problemi, Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Bununla ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden elde edilen puanların eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumlarının incelenmesi için uygulanan Mann-Whitney U-testinden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği puanları U- testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Lisans	210	124.79	26206.50	4051.50	.718
	Lisansüstü	40	129.21	5168.50		
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Lisans	210	127.52	26779.50	3775.50	.293
	Lisansüstü	40	114.89	4595.50		
Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma	Lisans	210	125.27	26306.00	4151.00	.906
	Lisansüstü	40	126.73	5069.00		
Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma	Lisans	210	122.21	25663.50	3508.50	.090
	Lisansüstü	40	142.79	5711.50		
Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme	Lisans	210	124.35	26114.00	3959.00	.556
	Lisansüstü	40	131.53	5261.00		
Ölçek Geneli	Lisans	210	122.99	25827.50	3672.50	.207
	Lisansüstü	40	138.69	5547.50		

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ($p_{KEK}=.718>.05$, $p_{KEO}=.293>.05$, $p_{KFSD}=.906>.05$, $p_{KEZA}=.090>.05$, $p_{KEOG}=.556>.05$ ve $p_{genel}=.207>.05$), eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, eğitim durumlarına göre değişiklik göstermemektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, kültürlerarası etkileşimden zevk alma ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme alt faktörü bağlamında farklılık göstermektedir ve bahsi geçen farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Son olarak öğretmenlerin kültürel duyarlılık düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından kullanılan ölçeğin geneli değerlendirildiğinde farklılık göstermektedir ve bahsi geçen farklılık erkek öğretmenler lehine çalışmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin kültürel duyarlılık düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından kültürlerarası etkileşime katılım, kültürlerarası etkileşimde özgüven ve kültürel farklılıklara saygı duyma alt faktörleri bağlamında farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, erkek Türkçe öğretmenleri, kadın Türkçe öğretmenlerine göre, kültürel etkileşimden daha fazla zevk almakta ve söz konusu süreçte kültürel etkileşimde bulunma konusunda daha özenli hareket etmektedirler. Yine genel olarak erkek Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, kadın Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Akın (2016) Türkçe öğretmen adaylarıyla, Üstün (2011) farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla, Yılmaz ve Göçen (2013) de sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulamadıklarını belirtmişlerdir. Coffey ve diğerleri (2013) kültürlerarası duyarlılık ölçeğini Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 159 üniversite öğrencisine uyguladıkları çalışmalarında kadınların özen boyutunda daha yüksek puan aldıklarını ifade ederken, erkeklerin etkileşimden keyif alma boyutunda daha yüksek puan aldığını belirtmişlerdir. Burada etkileşimden keyif alma boyutunda erkekler lehine çıkan sonuç bu çalışmayla uyumludur. Çalışmada, alt boyutlar bağlamında farklılık olmakla birlikte genel olarak erkek Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin, kadın Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da halihazırda bu değişkene ilişkin yapılan alandaki çalışmalardan farklı bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi, yaş değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Abası ve Polat (2019) da çalışmalarında benzer verilere ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı tespitine varılmıştır. Yine Bulduk vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğrencilerin, yaşları ile kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bayles (2009) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu Türkçe öğretmenlerinin, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, eğitim durumu değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Saygılı (2017) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada katılımcı yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde katılım, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde öznellik, kültürlerarası etkileşimde ön yargı, kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutlarıyla eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bayles (2009)'da çalışmasında benzer verilere ulaşmıştır. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerine kazandırmaları beklenen kültürlerarası duyarlılık becerilerinin öğretmenlerin ne düzeyde sahip olduğunun tespit edilmesi ve bu süreci etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Nitekim birçok çalışmada bu süreçte öğretici yetkinliğinin önemi ve öğreticiye düşen görevlere yer verilmiştir (Aydın, 2020; Çam, 2021; Üstün, 2011). Çalışmada buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi çeşitli

değişkenler açısından incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda bu çalışmada ele alınanların dışında değişkenler kullanılarak, Türkçe öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının incelenmesi ve bu değişkenlerin sürece etkisinin belirlenmesi, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek için yapılacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 193-202. <https://doi.org/10.18506/anemon.419526>
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in Texas school district*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Minnesota.
- Bulduk, S., Usta, E., & Dinçer, Y. (2017) Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 73-77.
- Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Paper Presented at the Biennial Convention of Pacific and Asian Communication Association, January, Honolulu, Hawaii.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (1997). A Review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1 (1), 1-16.
- Coffey, A. J.; Kamhawı, R., Fishwick, P. & Henderson, J. (2013). New media environments' comparative effects Upon Intercultural sensitivity: A five-dimensional analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (5), 605– 627.
- Çam, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Gülnur, A. (2020).Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim. G. Aydın (Ed.), *Kültür öğretiminin temel kavramları içinde*, (ss. 1- 50). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Kürkçüoğlu, Ş. F. (2021). *Interkulturelle sensibilität der studierenden an der Abteilung Deutsch Als Fremdsprache Der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- MEB. (2019). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Saygılı, D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont, CA: Wadsworth.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet rapor*. Adım Okan Matbaacılık.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yılmaz, F. & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Dergisi*, 15, 373-392.

Extended Abstract

This study aims to examine the intercultural sensitivity of Turkish teachers in terms of various variables. In today's world, where globalization is accelerating, individuals from diverse cultures increasingly come together for various purposes and collaborate across different fields. Effective communication between these individuals is crucial for the success of such collaborations. Therefore, the concept of intercultural communication competence holds great importance in the modern world. Intercultural communication competence is seen as a social development process that enables individuals to communicate effectively and appropriately within different cultural contexts (Spitzberg, 2000, p. 380). This concept encompasses three dimensions: cognitive, behavioral, and affective (Chen & Starosta, 1997). Intercultural sensitivity, the focus of this study, represents the affective dimension of intercultural communication competence (Chen & Starosta, 1998, p. 28). Chen (1997, p. 5) defines intercultural sensitivity as "an individual's ability to develop a positive understanding and appreciation of cultural differences that promotes appropriate and effective behavior in intercultural communication." According to Chen & Starosta (1997, p. 7), individuals with intercultural sensitivity should possess characteristics such as self-respect, self-control, open-mindedness, empathy, participation in interaction, and non-prejudice. Intercultural communication skills are among the essential 21st-century competencies that the new generation must acquire, and formal education processes play a crucial role in developing these skills. In Turkey, the current Turkish language teaching program explicitly includes intercultural competencies among the expected student outcomes (MEB, 2019). The role of teachers is vital in imparting skills related to intercultural sensitivity, as the success of curricula and other educational elements largely depends on teacher competencies (TED, 2009). A teacher with strong intercultural sensitivity skills can positively influence their students to acquire these skills. Therefore, this study examines the intercultural sensitivities of Turkish teachers. While various studies have explored the intercultural sensitivities of teachers or teacher candidates, few have focused specifically on Turkish language teachers or considered multiple variables simultaneously. This study is significant as it provides insights into the intercultural sensitivity of currently working Turkish teachers, analyzed through various variables. Understanding these variables can help address existing deficiencies and guide pre-service and in-service teacher training activities. The study employs a quantitative research design and uses criterion sampling (selecting graduates of Turkish language teaching undergraduate programs who work as Turkish teachers within the Ministry of National Education). The Intercultural Sensitivity Scale, a 24-item, 5-point Likert-type scale developed by Chen and Starosta (2000) and adapted into Turkish by Üstün (2011) as a 23-item, 5-point Likert-type scale, was applied to 250 Turkish teachers. The results indicate that intercultural sensitivity among Turkish teachers does not significantly differ according to age. However, male teachers exhibit higher levels of intercultural sensitivity in the sub-factors of enjoying intercultural interaction and caring for intercultural interaction. Overall, male teachers show higher intercultural sensitivity levels compared to female teachers. There are no significant gender differences in the sub-factors of participation in intercultural interaction, self-confidence in intercultural interaction, and respect for cultural differences. These findings are consistent with similar studies concerning the educational status and age factors but reveal a different result regarding the gender variable, as male Turkish teachers generally demonstrate higher cultural sensitivity levels than their female counterparts. This study highlights the importance of considering intercultural sensitivity in teacher training programs and provides data that can contribute to organizing relevant pre-service and in-service activities. The findings suggest the need for tailored educational programs to enhance intercultural sensitivity among Turkish teachers, ultimately benefiting their students and fostering a more inclusive and effective educational environment.

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Stratejileri Bakımından İncelenmesi

An Analysis of Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language in Terms of Vocabulary Teaching Strategies

Erkan AKALIN*

Sedat Burak ÇÖRTEN**

Makale Bilgisi

Geliş: 20.03.2024

Kabul: 27.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1456200

Anahtar Sözcükler:

Türkçe öğretimi

Yabancı/ikinci dil öğretimi

Söz varlığı

Sözcük öğretim stratejileri

ÖZET

Bu çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan sözcük öğretim stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin kitaplarda ne sıklıkta kullanıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına başvurulmuştur. Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe temel düzey ders kitapları araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulguları sıklık değerleriyle birlikte tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda veri kaynaklarında yer alan sözcük öğretim stratejilerinin, kullanım sıklığı ve çeşitliliği bakımından farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ders kitaplarında en çok tercih edilen ana stratejilerin sırasıyla seçirme, tamamlatma, görsel unsurlar kullanma ve metin altı soruları cevaplatma olduğu; alt stratejilerin ise sırasıyla eşleştirme yaptırma, kısa cevaplı soru sorma, cümle tamamlatma, sözcük listesi oluşturma, çoktan seçmeli maddeler ve doğru-yanlış maddeleri kullanma olduğu görülmüştür. Buna karşılık sözcük defteri-sözlük oluşturma, bilgiyi düzenleme, şiirleştirme, şarkı yazdırma, görsel tamamlatma, atasözleri-deyimlerden faydalanma ile dijital öğrenme araçlarından yararlanma stratejilerinin kullanılmadığı belirlenmiştir. Ders kitaplarının sözcük öğretim stratejilerinin çeşitliliği bakımından zengin, kullanım sıklığı açısından ise dengeli bir şekilde düzenlenmesinin farklı bilgi, ilgi ve yeteneklere sahip öğrenenlerin söz varlığını koruma ve geliştirmelerinde yararı olacağı düşünülmektedir.

Article Information

Submission: 20.03.2024

Acceptance: 27.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1456200

Key Words:

Turkish teaching

Foreign/second language

teaching

Vocabulary

Vocabulary teaching

strategies

ABSTRACT

This study aims to identify the vocabulary teaching strategies employed in textbooks for teaching Turkish as a foreign/second language and to determine how frequently these strategies are used. A qualitative case study approach was adopted for this research. The basic level textbooks "Yedi İklim Türkçe" and "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" were analyzed in line with the study's objectives. Research findings were interpreted using tables with frequency values. The results indicate that the vocabulary teaching strategies in the analyzed textbooks vary in terms of both frequency and variety. The most frequently used main strategies were making students choose, complete exercises, use visual elements, and answer sub-textual questions. The sub-strategies included matching, asking short-answer questions, completing sentences, creating word lists, using multiple-choice items, and true-false items, respectively. Conversely, strategies such as creating a vocabulary book/dictionary, editing information, writing poetry, composing songs, completing visuals, using proverbs/idioms, and employing digital learning tools were not used. It is suggested that organizing textbooks to include a rich variety of vocabulary teaching strategies and ensuring a balanced frequency of use will benefit learners with different knowledge levels, interests, and abilities, helping them to maintain and develop their vocabulary effectively.

Atf İçin

Akalin, E. & Çörtten, S. B. (2024). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretim stratejileri bakımından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 475-494. doi: 10.20296/tsadergisi.1456200

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, erkan.akalin@meb.gov.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-5661>

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara, corten.sedatburak@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3375-2885>

GİRİŞ

İnsanın ayırt edici özelliklerinden biri olan dil, düşüncenin ve iletişimin temel vasıtası, insan tabiatına açılan bir kapıdır. “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını imler.” diyen Wittgenstein (2010, s. 133) dilin gerek kişilerin iç dünyalarının, zihinsel süreçlerin gerekse dış dünya ile olan ilişkilerinin kapsamını belirleyen bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların yaşları, zekâ düzeyleri, ilgi ve bilgi alanları, psikolojik hâlleri, sosyal rolleri, içinde buldukları bağlamlar ve muhatapları gibi pek çok değişkene bağlı olarak yaşamları boyunca daima başvurdukları/maruz kaldıkları bu kaynağın görünen yüzü sözdür. Denebilir ki dil, hayata söz ile yansır; söz ile müdahale eder. Dil yetisinin bireysel yanını işaret eden söz, onun dışa iletilmesini mümkün kılan anlısal-fiziksel bir düzendir (Vardar, 2002). Dolayısıyla insanların kendilerine anlatılanları anlama veya bildiklerini, hissettiklerini, dilek ve tasarılarını anlatma kapasitelerinin temel belirleyicisi, sahip oldukları “söz varlığı”dır. Bir tür zihin sözlüğü olan söz varlığı, sadece birtakım seslerin bir araya gelerek oluşturduğu simgeler/kodlar veya göstergeleri değil ayrıca o dili konuşan toplumun kavram dünyasının, maddi ve manevi kültürünün, dünya görüşünün de bir kesitidir (Aksan, 2004).

Söz varlığının yeterince geniş olması, kişinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini olduğu gibi akademik başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Karadağ, 2022; Maley, 2016; Yalçın ve Özek 2006; Yılmaz ve Doğan, 2014). Bu etki, eğitim sistemlerinin söz varlığını geliştirmeye dönük hedefler belirlemesini, çalışmalar yürütmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020) incelendiğinde değeri vurgulanan konu başlıklarından birinin söz varlığı öğretimi olduğu görülmektedir. Nitekim programın genel amaçlarından biri Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin “Türkçe söz varlığını zenginleştirmek” olarak belirlenmiştir. Bu genel amaca ulaşabilmek için “öğrenenlerin metinlerde geçen söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırabilmeleri” ile “etkileşime dayalı etkinlik ve oyunlarda, ilgili söz varlığını kullanabilmeleri” hedeflerine yer verilmiştir. Programda çeşitli yaş aralıkları, eğitim kademeleri, tema ve dil düzeyleri için edinilmesi beklenen söz varlığı unsurları tablolar hâlinde sunulmaktadır. Programın dayanağı durumundaki Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) ile Tamamlayıcı Cilt’inde (2020) toplum dilbilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlikle birlikte iletişimsel dil yetkinliklerini meydana getiren dilsel yetkinliğin temel unsurlarından biri olarak söz varlığı gösterilmektedir. Başvuru Metni’nde kişinin kullandığı ifadelerin genişliği ve çeşitliliği ile ilişkilendirilen söz varlığının genelde okuma yoluyla edinildiği ve dil düzeylerine göre tanımlayıcılarının sözcük/işaret ve öbek birikiminden deyimsel ve gündelik anlatımı içeren çok geniş bir söz birikimine doğru uzandığı ifade edilmektedir.

Görüldüğü gibi dil öğretiminde temel alınan çerçeve programlarda söz varlığı unsurlarını yetkin bir düzeyde öğrenmek/kullanmak yabancı/ikinci dil öğretim süreçlerinde önemsenen bir konu alanı olarak değerlendirilmektedir. O hâlde tüm dil etkinliklerinin, üzerinde yükseldiği söz varlığı, dilsel yetkinliğin mihenk taşı, tüm dil becerilerinin kesişim kümesidir. Söz varlığı zengin bir kimsenin dinlediğini ve okuduğunu iyi anlaması; duygu, düşünce, tasarı ve isteklerini sözlü veya yazılı olarak uygun bir dille aktarması beklenir.

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Sözcük Öğretimi

Çerçeve programlarda vurgulanan söz varlığı unsurları; sözcükler, terimler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, ikilemeler ve yabancı sözcükleri kapsamaktadır (Aksan, 2004). Sözcükler, söz varlığı unsurlarının çekirdek ögesi ve en büyük parçasıdır. Kişinin herhangi bir dilin yetkin kullanılabilmesi için o dilin sözcüklerini belirli düzeyde öğrenmiş olması gerekmektedir. Bu bakımdan sözcük hazinesi geliştirme etkinlikleri, tüm dil öğrenme süreçlerinin hareket noktasını oluşturmalıdır ve oluşturmaktadır (Maley, 2020; Memiş, 2019a).

Yabancı/ikinci dil öğretiminin temel amaçlarından biri olan dilsel yetkinliğin kazandırılmasında sözcük öğretimi önemli bir role sahiptir. Dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu anlamada kullanılacak gerekli söz varlığını, öğrenenin belleğine yerleştirmek ve bu sözcüklerin ihtiyaç duyulduğunda oradan kolaylıkla getirilebilmesini sağlamak amacını taşıyan sözcük öğretiminin daha etkin olabilmesi için atılması gereken iki adım bulunmaktadır: Birinci adım, öğrenenlere

öncelikle ve sırasıyla hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiğinin belirlenmesidir. Dilde pek çok sözcük vardır ancak bu sözcüklerin tamamını hatta büyük bir bölümünü o dili ana dili olarak kullananlar dahi söz varlıklarına ekleyemez. Bu nedenle hedef dilin sosyal hayatta en sık kullanılan, işlevsel, eylem odaklı, öğrenenin günlük yaşamda en çok ihtiyaç duyacağı sözcüklerinin öğretimine ağırlık vermek; Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenler için söz varlığından bazı seçimler yapmak gerekmektedir. Bu seçimlerde temel ölçütler sözcüklerin iletişimsel değeri, birer sosyal aktör olan öğrenenlerin yaşları ve dil düzeyleridir. Seçim yapılırken hedef kitlenin mevcut ve öğrenmesi gereken sözcük hazinesini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Öğrenenlerin öğrenmesi hedeflenen sözcüklerin belirlenmesi sözcük öğretiminin ana meselelerinden biridir. Sözcük seçimindeki isabet, sözcük öğretimindeki diğer aşamaların daha uygun bir zeminde ilerlemesini sağlamaktadır (Erer, 2011; Karadağ, 2022; Tağa, 2016).

Öğrenenlere kazandırılması beklenen sözcüklerin saptanmasından sonraki adım, bu sözcüklerin nasıl, hangi yaklaşım, yöntem/strateji/teknikle¹ ele alınacağı ile ilgilidir. Genel söz varlığı içinde sık kullanılan sözcüklerin tespitinden sonra bu sözcüklerin yalnızca anlamlarının/tanımlarının verilmesi, sözcük öğretimi bakımından uygun bir strateji değildir. Öğrenenin kalıcı bir hâle gelmesi için gerek sınıf ortamında gerekse sınıf ortamı dışında izlenmesi gereken yollar olmalıdır. Bu yollar birbiriyle ilişkili iki boyuttan oluşmaktadır.

İlk boyut, öğrenen tarafın merkezde olduğu “sözcük öğrenme stratejileri”dir. Sözcük öğrenme stratejileri; sözcüğün içinde bulunduğu bağlama başvurma; sözcüğü başka ifade, cümle ve metinler bağlamında arama, şekil (yapı) bilgisi benzerliğinden yararlanma, tahmin yürütme, hedef dilde veya ana dilde sözlüklere başvurma, bağlam üretme, metinler arası okuma, sözcük defteri oluşturma, kavram haritası oluşturma; grupta, ilişkilendirme gibi zihinsel bağlantılar kurma, imge ve seslere başvurma, akıl yürütme, soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma gibi kimi doğrudan; bellekle, bilişle ilgili, telafiye dayalıdır kimi ise dolaylı; duyuşsal, üst bilişsel ve sosyal kaynaklarla irtibatlıdır (Karadağ, 2022; Bardakçı ve Kılıç, 2016).

İkinci boyut ise öğretici tarafın odakta yer aldığı “sözcük öğretim stratejileri”dir. Sözcük öğretiminin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için alan yazında öğreticilere şu genelgeçer stratejileri uygulamaları önerilmektedir:

- Birden çok duyuya hitap etme
- Bağlam içinde verme ve bağlam çeşitliliğini gözetme, yeni bağlamlara maruz bırakma
- Tematik ilerleme
- Sistemli bir şekilde tekrarlar yapma
- Eş dizimli örüntüleri, küme sözleri dikkate alma
- Türkçenin eklemeli bir dil olma özelliğinden faydalanma
- Otantik materyaller (metinler, görseller ve kayıtlar) kullanma
- Çoklu dil ortamları kullanma
- Hedef kitlenin bilişsel, sosyal, duygusal özelliklerini esas alma
- Öğrenen özerkliğini ön plana çıkarma, öğrenenin sorumluluk almasını destekleme
- Öğrenilenlerin uygulanabileceği, üretime dönük etkinlikler tasarlama
- Sözcük öğretim stratejilerini çeşitlendirme (Demirel-Aydemir ve Durmuş, 2021; Maley, 2020)

Sözcük öğrenme stratejilerinin yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılmasının sözcük hazinesinin gelişimine olan katkısını inceleyen birçok araştırma vardır. Buna karşın esasında sözcük öğrenim stratejilerini kapsayan sözcük öğretim stratejilerine yönelik yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır (Memiş, 2019b; Serçe, 2019). Hâlbuki öğrenenleri nasıl daha kısa sürede ve kalıcı bir şekilde sözcük öğrenebilecekleri konusunda bilgilendirmek, yönlendirmek, başka bir deyişle sözcük öğrenme stratejilerini onlarla paylaşmak aslında öğreticilerin sıklıkla uyguladığı bir sözcük öğretim stratejisidir.

¹Strateji, yöntem ve teknik kavramlarının alan yazında “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” anlamında birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Sözcük öğrenimi-öğretimi ile ilgili çalışmalarda genel eğilimden hareketle araştırmada “strateji” sözcüğü tercih edilmiştir.

Sözcük öğretim stratejileri ile ilgili az sayıda araştırmadan biri Hasekioğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim uygulamaları konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla A1 ve A2 temel düzeyleri için hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1'i, sözcük öğretimi bakımından incelemiş ve kitaptaki kimi ünite içeriklerini güncelleyerek yeni etkinlik örnekleri geliştirmiştir. İngilizce ve Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitabı (New English File ve Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe) sözcük öğretimi çerçevesinde karşılaştıran Ezer (2011) araştırmasında Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi için hazırlanacak olan kitaplarda sözcük öğretiminin, dil bilgisi öğretimi kadar önemli olduğu görüşünün altını çizmiştir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 2, Gazi Üniversitesi TÖMER ve İstanbul DİLMER Yabancılar için Türkçe B1 Düzeyi Ders Kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerini belirlemeyi ve değerlendirmeye amaçlayan Başutku (2018), bu üç kitaptaki ortak temalarda yer alan okuma metinlerini, sözcük öğretimine yönelik etkinlikler ile soyut ve somut sözcük hazinesi oranları çerçevesinde karşılaştırmıştır. Saydam (2018), araştırmasında İstanbul Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 Ders Kitapları üzerinden Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi derslerinde kullanılan sözcük öğretim stratejilerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, ayrıca kitaplarda yer almamakla birlikte öğreticiler tarafından kullanılan sözcük öğretim stratejilerini belirleyerek onların uygulanma yöntemleri ve sıklıklarını açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Sözcük öğretiminin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alma biçimlerini göstermeyi amaçlayan Dindar (2019), çalışmasında B1 düzeyindeki Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki sözcük öğretim stratejilerini araştırmış ve bu stratejilerin kullanım sıklıklarını ortaya koymuştur. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözcük öğretim stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bir başka çalışmada Kürşat (2021), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe setlerinin A2, B1, B2 düzeyindeki ders kitaplarını Karadağ (2022) tarafından belirlenen ve 3 ana, 14 alt kategoriden oluşan sözcük öğretimi stratejilerine göre incelemiştir. Bu bağlamda araştırmanın, öğretim materyallerinde yer alması gereken sözcüklerin ders kitaplarında hangi stratejilerle kazandırılmaya çalışıldıklarını tespit etmek; böylece uygulanan sözcük öğretim stratejilerindeki olası eksiklik ve aksaklıkları fark etmek ve gidermek noktasında alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Nitekim eğitim-öğretim ortamlarına dâhil edilen birçok teknolojik araç-gereç olmasına rağmen, basılı veya dijital formda olsun, ders kitapları hem genel anlamda dil öğretiminde hem de söz varlığı ve daha özeldir sözcük öğretiminde hâlâ en temel öğretim materyali konumundadır (Karatay, 2007). Dolayısıyla araştırmanın amacı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim ders kitaplarında kullanılan sözcük öğretim stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin ders kitaplarında hangi sıklıkta kullanıldıklarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; verilerin toplanması, analizi ile güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması; gerçek yaşamdaki güncel, belirli bir vaka veya belli bir süreç içinde birbirine bağlı olarak gelişen durumlar hakkında gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyal, doküman ve rapor gibi birçok bilgiye erişim kaynağından yararlanarak verilerin ayrıntılı bir şekilde toplanması, böylece durumların betimlenmesi, sınıflandırılması, yorumlanması ve ilişkilendirilmesidir (Creswell, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe temel düzey (A1 ve A2) ders kitapları incelenerek elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi ve belge içeren basılı-dijital, yazılı-görsel, sesli-görüntülü materyallerin temini, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak düşünülen bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yazılı kaynaklara ulaşma, bu dokümanları

anlama, veriyi içeriksel olarak analiz etme, istenirse veriyi sayısallaştırma ve yayımlama evrelerinden oluşmaktadır (Kıral, 2020). Nitel araştırmada önemli bir veri kaynağı olan dokümanlar, araştırmacının araştırma problemi ile ilgili öngörü ve kavrayış geliştirmesine yardımcı olur (Merriam, 2009).

Sözcük öğretim stratejileri ile ilgili alan yazın incelemeleri (Başutku, 2018; Dindar, 2019; Erer, 2011; Karadağ, 2022; Memiş, 2019a; Okur ve Göçen, 2021; Saydam, 2018; Takaç, 2008), Türkçe öğretimi alan uzmanlarının görüşleri ve araştırmacıların gerçekleştirdiği içerik analizi, ders kitaplarında kullanılan sözcük öğretim stratejilerinin adlandırılması, sınıflandırılması ve ilişkilendirilmesinde belirleyici etkenler olmuştur. Aşağıda araştırma sürecinde şekillenen sözcük öğretim stratejilerinin ana ve alt kategorileri verilmiştir.

- Tahmin ettirme
 - Bağlamdan hareketle tahmin ettirme
 - Köklerden hareketle tahmin ettirme
 - Eklerden hareketle tahmin ettirme
- Bağlam içinde sunma
 - Tematik sunma
 - Eş dizimlilikten yararlanma
- Sözcüğü kaydettirme
 - Sözcük listesi oluşturma
- Sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma
 - Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme
 - Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme
 - Yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme
- Metin kurdurma
 - Bilgilendirici metin yazdırma
 - Diyalog yazdırma
 - Hikâye yazdırma
- Tamamlatma
 - Diyalog tamamlatma
 - Şarkı tamamlatma
 - Cümle tamamlatma
 - Metin tamamlatma
 - Tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurtma
- Seçtirme
 - Doğru-yanlış maddeleri kullanma
 - Eşleştirme kullanma
 - Çoktan seçmeli maddeler kullanma
- Kısa cevap verdirme
 - Kısa cevaplı soru sorma
 - Metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma
- Aracı dil kullanma
- Oyunları kullanma
 - Sözcük oyunlarını kullanma
 - Canlandırma yaptırma
 - Bulmacaları kullanma
- Metin altı soruları cevaplatma
- Grup çalışmaları yaptırma
 - İş birliği yaptırma
 - Akran aracılığı ile öğretme
- Sıralatma
 - Cümle sıralatma
 - Diyalog sıralatma
- Görsel unsurlar (resim, fotoğraf, tablo, şekil, karikatür, afiş, kılavuz vs.) kullanma
- Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma
- Sözcük öğrenim stratejilerinden yararlanma

- Diğer stratejiler
 - Tekrarlardan yararlanma
 - Yazım yanlışlarını düzeltirme
 - Sözcük türetirme

Verilerin Analizi

Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe temel düzey (A1 ve A2) ders kitaplarının sözcük öğretim stratejileri bağlamında incelendiği bu araştırmada ulaşılan veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belirli kavram, konu, ilke, yöntem ve tekniklerin varlığını belirlemeye yönelik olarak yapılır. Amacı belirleme; kavram, konu, ilke, yöntem ve teknikleri tanımlama; analiz birimlerini belirleme, ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Araştırmanın analiz süreci, sözü edilen aşamalar bağlamında yürütülmüş; ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, betimsel istatistikler yardımıyla (frekans) tablolar hâlinde yorumlanmıştır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak üzere öncelikle alan yazındaki benzer araştırmalar gözden geçirilmiş, ayrıca araştırma sürecinde iki Türkçe öğretimi alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Sözcük öğretim stratejileri çerçevesinde analiz edilen ders kitapları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığı için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = $[Uzlaşılabilir Kod/Tema Sayısı \div (Uzlaşılabilir + Uzlaşılabilir olmayan Kod/Tema Sayısı)] \times 100$ " formülü kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı kodlamalarının %96 oranında uyumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç kodlama tutarlılığının yeterliliğini ifade etmektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan dört ders kitabındaki sözcük öğretim stratejilerinin, araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmesi ile elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Sözcük öğretim stratejilerinin incelenen ders kitaplarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sözcük öğretim stratejilerinin incelenen ders kitaplarına göre dağılımı

Kitap Adı ve Düzeyi	Kullanılan Sözcük Öğretim Stratejisi Sayısı
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1	346
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2	351
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1	189
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A2	203
Toplam	1089

Tablo 1'e göre Yedi İklim Türkçe A1, Yedi İklim Türkçe A2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitaplarında toplam 1089 sözcük öğretim stratejisi kullanılmıştır. En fazla sözcük öğretim stratejisinin kullanıldığı yayın, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2'dir. Onu İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 takip etmektedir. Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarında sözcük öğretim stratejilerine daha az başvurulduğu görülmektedir. Bu ders kitaplarının A2 düzeyinde 203 sözcük öğretim stratejisi kullanılırken A1 düzeyinde bu sayı 189 sözcük öğretim stratejisi yer almaktadır. İncelenen kitapta, hangi sözcük öğretim stratejilerinin ne oranda kullanıldığına dair bulgular aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı

Temalar (Ana Stratejiler)	Konular (Alt Stratejiler)	f
Tahmin ettirme	Bağlamdan hareketle tahmin ettirme	3
	Köklerden hareketle tahmin ettirme	-
	Eklerden hareketle tahmin ettirme	2
Bağlam içinde sunma	Tematik sunma	-
	Eş dizimlilikten yararlanma	6
Sözcüğü kaydetme	Sözcük listesi oluşturma	25
Sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma	Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme	1
	Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme	1
	Yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
Metin kurdurma	Bilgilendirici metin yazdırma	2
	Diyalog yazdırma	6
	Hikâye yazdırma	1
	Diyalog tamamlama	3
Tamamlama	Şarkı tamamlama	-
	Cümle tamamlama	11
	Metin tamamlama	8
Seçtirme	Tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurma	2
	Doğru-yanlış maddeleri kullanma	8
	Eşleştirme kullanma	29
Kısa cevap verme	Çoktan seçmeli maddeler kullanma	23
	Kısa cevaplı soru sorma	54
	Metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma	10
Aracı dil kullanma	-	12
	Sözcük oyunlarını kullanma	7
Oyunları kullanma	Canlandırma yaptırma	-
	Bulmacaları kullanma	3
Metin altı soruları cevaplatma	-	24
Grup çalışmaları yaptırma	İş birliği yaptırma	6
	Akran aracılığı ile öğretme	-
Sıralatma	Cümle sıralatma	2
	Diyalog sıralatma	2
Görsel unsurlar kullanma	-	50
Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma	-	26
Sözcük öğrenim stratejilerinden yararlanma	-	1
Diğer stratejiler	Tekrarlardan yararlanma	-

Yazım yanlışlarını düzeltirme	3
Sözcük türettirme	15
Toplam	346

Tablo 2 incelendiğinde sözcük öğretimine yönelik en çok kullanılan ana stratejilerin sırasıyla kısa cevap verme (f: 64), seçtirme (f: 60), görsel unsurlar kullanma (f: 50), dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma (f: 26) ve tamamlatma ile metin altı soruları cevaplatma (f: 24) olduğu belirlenmiştir. Alt stratejilerden ise sırasıyla kısa cevaplı soru sorma (f: 54), eşleştirme kullanma (f: 29), sözcük listesi oluşturma (f: 25) ve çoktan seçmeli maddeler kullanma (f: 23) stratejilerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık alt stratejilerden köklerden hareketle tahmin ettirme, tematik sunma, yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme, şarkı tamamlama canlandırma yaptırma, akran aracılığı ile öğretme ile tekrarlardan yararlanma stratejileri kullanılmamıştır. Aşağıda bu ders kitabında yer alan sözcük öğretim stratejilerine yönelik etkinlik/soru örnekleri verilmiştir:

Örnek 1. Kısa cevaplı soru sorma stratejisi ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 57)

YA SİZ?

1. Siz nerelisiniz ve hangi dili konuşuyorsunuz?
2. Sizin en yakın arkadaşlarınız kimler?
3. Sizin arkadaşlarınız nereli ve hangi dili konuşuyorlar?

Örnek 2. Görsel unsurlar kullanma ve bulmacalardan yararlanma stratejileri ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 64)

Aşağıdaki resimlere bakalım ve bulmacayı çözelim.

Örnek 3. Eşleştirme kullanma stratejisi ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 68)

- 2 Aşağıdaki saatleri resimlerle eşleştirelim.



Saat dokuz. () Saat iki buçuk. () Saat beşi beş geçiyor. () Saat on iki. () Saat iki. ()

Örnek 4. Diyalog yazdırma ve iş birliği yaptırma stratejileri ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 96)

7 Bir arkadaşınız Türkiye’yi gezmek için geliyor. O gelmeden bir gün önce onunla telefonda konuşuyorsunuz. Ona gezi planınız hakkında bilgi veriyorsunuz. Aşağıdaki noktalara değinelim. Arkadaşımızla bir diyalog yazalım.

- Kaç gün kalıyorsunuz?
- Nereleri geziyorsunuz?
- Neler yiyorsunuz / içiyorsunuz?
- Neler yapıyorsunuz?

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı

Temalar (Ana Stratejiler)	Konular (Alt Stratejiler)	f
Tahmin ettirme	Bağlamdan hareketle tahmin etme	26
	Köklerden hareketle tahmin ettirme	-
	Eklerden hareketle tahmin ettirme	-
Bağlam içinde sunma	Tematik sunma	-
	Eş dizimlilikten yararlanma	13
Sözcüğü kaydettirme	Sözcük listesi oluşturma	20
Sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma	Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
	Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme	1
	Yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
Metin kurdurma	Bilgilendirici metin yazdırma	3
	Diyalog yazdırma	3
	Hikâye yazdırma	1
	Diyalog tamamlatma	7
	Şarkı tamamlatma	-
Tamamlatma	Cümle tamamlatma	3
	Metin tamamlatma	18
	Tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurtma	4
Seçtirme	Doğru-yanlış maddeleri kullanma	19
	Eşleştirme kullanma	29
	Çoktan seçmeli maddeler kullanma	9
Kısa cevap verme	Kısa cevaplı soru sorma	52
	Metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma	21
Aracı dil kullanma	-	24
	Sözcük oyunlarını kullanma	5
Oyunları kullanma	Canlandırma yaptırma	-
	Bulmacaları kullanma	-
Metin altı soruları cevaplatma	-	26
Grup çalışmaları yaptırma	İş birliği yaptırma	3
	Akran aracılığı ile öğretme	2

Sıralatma	Cümle sıralatma	1
	Diyalog sıralatma	1
Görsel unsurlar kullanma	-	27
Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma	-	29
Sözcük öğrenim stratejilerinden yararlanma	-	1
Diğer stratejiler	Tekrarlardan yararlanma	-
	Yazım yanlışlarını düzeltirme	3
	Sözcük türettirme	-
Toplam		351

Tablo 3 incelendiğinde sözcük öğretimine yönelik en çok kullanılan ana stratejilerin sırasıyla kısa cevap verdirmeye (f: 73), seçtirmeye (f: 57), tamamlatmaya (f: 32); dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma (f: 29) ve görsel unsurlar kullanma (f: 27) olduğu belirlenmiştir. Alt stratejilerden ise sırasıyla kısa cevaplı soru sorma (f: 52), ile eşleştirme kullanma (f: 29), bağlamdan hareketle tahmin ettirme (f: 26) ve metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma (f: 21) stratejilerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık alt stratejilerden köklerden hareketle tahmin ettirme, tematik sunma, eş ve yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme, şarkı tamamlama, canlandırma yaptırma, bulmacaları kullanma, tekrarlardan yararlanma ile sözcük türettirme stratejileri kullanılmamıştır. Aşağıda bu ders kitabında yer alan sözcük öğretim stratejilerine yönelik etkinlik/soru örnekleri verilmiştir:

Örnek 5. Kısa cevaplı soru sorma stratejileri ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 26)

YAZMA	KONUŞMA
<p>8 Biz de kendi hayatımızla ilgili bazı bilgiler yazalım.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nerede ve ne zaman doğdunuz? • Hangi okullara gittiniz? • Nerelerde yaşadınız? 	<p>9 Sizin ülkenizde dünyaca ünlü kişiler kimler? Neler yaptılar? Konuşalım.</p>

Örnek 6. Görsel unsurlar kullanma, eşleştirme kullanma ve bağlamdan hareketle tahmin ettirme stratejileri ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 21)

EĞLENELİM ÖĞRENELİM

Aşağıdaki atasözleri ile resimleri eşleştirelim. Anlamalarını tahmin edelim.

				
1. Ayağını yorganına göre uzat.	2. Sakla samanı, gelir zamanı.	3. Dost ile ye, iç; alışveriş etme.	4. Bin düşün, bir söyle.	5. Anasına bak, kızını al; kenarına bak, bezini al.
()	()	()	()	()

Örnek 7. Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma ve cümle tamamlatma stratejileri ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 84)

Yeterlilik Fiili (Potentiality And Possibility)

Fiziksel ve zihinsel yeterliliği anlatmak için kullanılır.

The form used to tell physical or mental ability. “can, could, be able to”

Olumlu

fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki

Örnek: Ben bu problemi çözebilirim.

4 Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi tamamlayalım.

1. Çok hızlı koş.....
2. Günde 100 sayfa oku.....
3. Önümüzdeki yıl çok güzel Türkçe konuş.....
4. Sonunda maaşı yüksek bir iş bul.....

Örnek 8. Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme stratejisi ile ilgili İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 10)

8 Aşağıdaki sıfatların zıt anlamlısını işaretleyelim.

1. Sınırlı → Sakin / Sınırsız
2. Yaşlı → Yaşsız / Genç
3. Pahalı → Pahasız / Ucuz
4. Hızlı → Hızsız / Yavaş
5. Evli → Evsiz / Bekâr

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı





Temalar (Ana Stratejiler)	Konular (Alt Stratejiler)	f
Tahmin ettirme	Bağlamdan hareketle tahmin ettirme	5
	Köklerden hareketle tahmin ettirme	2
	Eklerden hareketle tahmin ettirme	14
Bağlam içinde sunma	Tematik sunma	1
	Eş dizimlilikten yararlanma	-
Sözcüğü kaydettirme	Sözcük listesi oluşturma	5
	Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
Sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma	Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
	Yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
	Bilgilendirici metin yazdırma	1
Metin kurdurma	Diyalog yazdırma	12
	Hikâye yazdırma	2
	Diyalog tamamlatma	4
	Şarkı tamamlatma	2
	Cümle tamamlatma	35
Tamamlatma	Metin tamamlatma	-
	Tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurma	-
	Doğru-yanlış maddeleri kullanma	3
Seçtirme	Eşleştirme kullanma	30

	Çoktan seçmeli maddeler kullanma	9
Kısa cevap verdirme	Kısa cevaplı soru sorma	9
	Metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma	-
Aracı dil kullanma	-	-
	Sözcük oyunlarını kullanma	2
Oyunları kullanma	Canlandırma yaptırma	-
	Bulmacaları kullanma	-
Metin altı soruları cevaplatma	-	9
Grup çalışmaları yaptırma	İş birliği yaptırma	-
	Akran aracılığı ile öğretme	-
Sıralatma	Cümle sıralatma	-
	Diyalog sıralatma	-
Görsel unsurlar kullanma	-	38
Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma	-	2
	Sözcük öğrenim stratejilerinden yararlanma	9
Diğer Stratejiler	Tekrarlardan yararlanma	4
	Yazım yanlışlarını düzeltirme	-
	Sözcük türettirme	-
Toplam		189

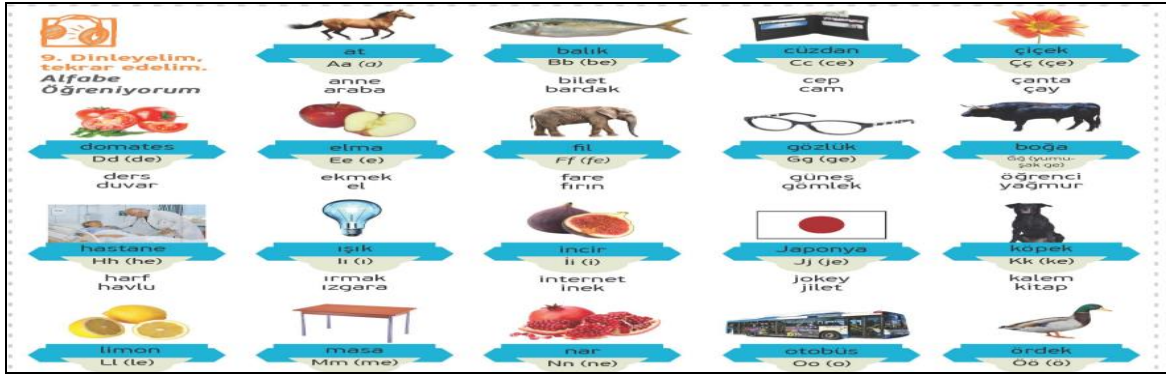
Tablo 4 incelendiğinde sözcük öğretimine yönelik en çok kullanılan ana stratejilerin sırasıyla seçtirme (f: 42), tamamlatma (f: 41), görsel unsurlar kullanma (f: 38) ve tahmin ettirme (f: 21) olduğu belirlenmiştir. Alt stratejilerden ise sırasıyla cümle tamamlatma (f: 35), eşleştirme kullanma (f: 30), eklerden hareketle tahmin ettirme (f: 14) ve diyalog yazdırma (f: 12) stratejilerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık ana stratejilerden sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma, aracı dil kullanma, sıralatma ile grup çalışmaları yaptırma; alt stratejilerden ise eş dizimlilikten yararlanma, metin tamamlatma; tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurma; metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma, canlandırma yaptırma, bulmacaları kullanma, yazım yanlışlarını düzeltirme ile sözcük türettirme stratejileri kullanılmamıştır. Aşağıda bu ders kitabında yer alan sözcük öğretim stratejilerine yönelik etkinlik/soru örnekleri verilmiştir:

Örnek 9. Cümle tamamlatma stratejisi ile ilgili Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 60)

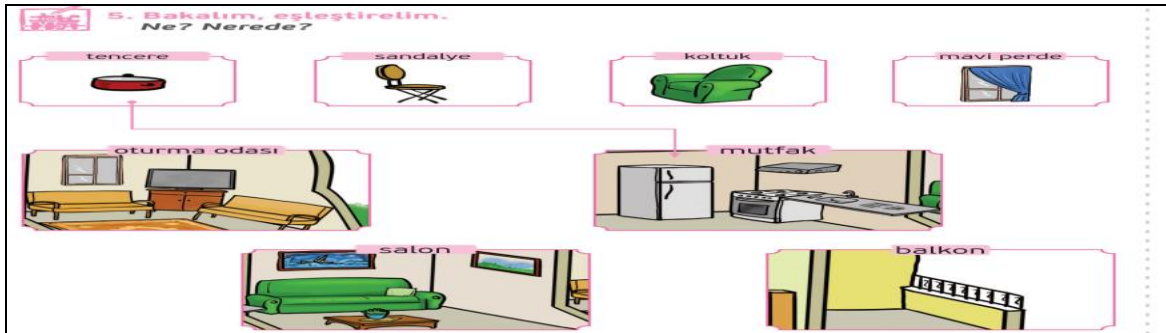
8. Tamamlayalım, söyleyelim.

tren	otobüs	uçak	gemi
			
Başbakan yurt dışına gidiyor.	Yusuf Ankara'ya gitti.	Aylin, Bursa'dan geldi.	Babam iş yerine gidiyor.

Örnek 10. Görsel unsurlar kullanma stratejisi ile ilgili Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 13)



Örnek 11. Eşleştirme kullanma stratejisi ile ilgili Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 43)



Örnek 12. Bilgilendirici metin yazdırma stratejisi ile ilgili Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 168)



Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A2’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A2’deki sözcük öğretim stratejileri dağılımı

Temalar (Ana Stratejiler)	Konular (Alt Stratejiler)	f
Tahmin etme	Bağlamdan hareketle tahmin etme	8
	Köklerden hareketle tahmin ettirme	-
	Eklerden hareketle tahmin ettirme	2
Bağlam içinde sunma	Tematik sunma	-
	Eş dizimlilikten yararlanma	-

Sözcüğü kaydettirme	Sözcük listesi oluşturma	1
Sözcükler arası anlam ilişkileri kurdurma	Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme	1
	Zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme	-
	Yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme	1
Metin kurdurma	Bilgilendirici metin yazdırma	7
	Diyalog yazdırma	5
	Hikâye yazdırma	3
	Diyalog tamamlatma	3
Tamamlatma	Şarkı tamamlatma	1
	Cümle tamamlatma	26
	Metin tamamlatma	22
	Tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurtma	-
Seçtirme	Doğru-yanlış maddeleri kullanma	17
	Eşleştirme kullanma	21
	Çoktan seçmeli maddeler kullanma	9
Kısa cevap verdirme	Kısa cevaplı soru sorma	-
	Metinden hareketle kısa cevaplı soru sorma	5
Aracı dil kullanma	-	-
	Sözcük oyunlarını kullanma	-
Oyunları kullanma	Canlandırma yaptırma	1
	Bulmacaları kullanma	-
Metin altı soruları cevaplatma	-	19
Grup çalışmaları yaptırma	İş birliği yaptırma	1
	Akran aracılığı ile öğretme	-
Sıralatma	Cümle sıralatma	2
	Diyalog sıralatma	-
Görsel unsurlar kullanma	-	24
Dil bilgisi tanımlarından, kalıplarından, formüllerinden, kurallarından yararlanma	-	14
Sözcük öğrenim stratejilerinden yararlanma	-	9
Diğer Stratejiler	Tekrarlardan yararlanma	-
	Yazım yanlışlarını düzelttirme	-
	Sözcük türettirme	1
Toplam		203

Tablo 5 incelendiğinde sözcük öğretimine yönelik en çok kullanılan ana stratejilerin sırasıyla tamamlatma (f: 52), seçtirme (f: 47), görsel unsurlar kullanma (f: 24) ve metin altı soruları cevaplatma (f: 19) olduğu belirlenmiştir. Alt stratejilerden ise sırasıyla cümle tamamlatma (f: 26), metin tamamlatma (f: 22), eşleştirme kullanma (f: 21) ve doğru-yanlış maddeleri kullanma (f: 17) stratejilerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık ana stratejilerden bağlam içinde sunma ile aracı dil kullanma; alt stratejilerden ise köklerden hareketle tahmin ettirme, tematik sunma, eş dizimlilikten yararlanma, zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme; tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurtma, kısa cevaplı soru sorma, sözcük oyunlarını kullanma, bulmacaları

kullanma, akran aracılığı ile öğretme, diyalog sıralatma, tekrarlardan yararlanma ile yazım yanlışlarını düzeltirme stratejileri kullanılmamıştır. Aşağıda bu ders kitabında yer alan sözcük öğretim stratejilerine yönelik etkinlik/soru örnekleri verilmiştir:

Örnek 13. Cümle tamamlatma stratejisi ile ilgili Yedi İklim A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 32)

3. Tamamlayalım.

masmavi, bembeyaz, yemyeşil...

Uğur’un gömteği Elif’in gözleri ver. Bukalamun olmuş.

adım adım, mişil mişil, yavaş yavaş...

Bebek, yatağında Kaplumbağa, çimenlerde Adam, ipin üzerinde ilertiyor.

Örnek 14. Görsel unsurlar kullanma stratejisi ile ilgili Yedi İklim A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 58)

4. İnceleyelim.

Küçük elma Büyük elma Büyükçe elma

Zayıf adam Şişman adam Şişmanca adam

On tane kuş Onlarca kuş Okula tek başıma giderim. Ailece pikniğe giderim.

-ca / -ce
f, s, t, k, ç, ş, h, p → -ca.

Örnek 15. Eş anlamlı sözcükleri bir arada verme stratejisi ile ilgili Yedi İklim A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 51)

2. Kelimeleri eşleştirelim.

ücretsiz
ömür
fikir
ün
yıl

şöhret
sene
parasız
düşünce
yaşam

Örnek 16. Metin tamamlatma stratejisi ile ilgili Yedi İklim A2’de yer alan bir etkinlik örneği (s. 10)

1. Okuyalım, yerleştirelim.
Semih’in Bir Günü

dersten önce - yaptıktan sonra - sınavdan sonra - kahvaltıdan önce - yedikten sonra
döndükten sonra - öğleden sonra - kahvaltıdan sonra - beklemeden sonra

Semih sabah 6.30’da yataktan kalktı. elini yüzünü yıkadı. Sonra ailesi ile birlikte kahvaltı etti. dişlerini fırçaladı, giyindi ve evden çıktı. Durakta on beş dakika otobüs geldi. Yol yaklaşık 35 dakika sürdü. Okulun önünde indi. arkadaşlarıyla birlikte kantine gitti, sohbet etti.

Saat 9.30’da ders başladı. 3 saat ders işlediler. sınavı vardı bu yüzden biraz heyecanlıydı. eve geldi. Biraz dinlendi, ödevlerini yaptı. Ödevlerini dışarıya çıktı. Arkadaşlarıyla futbol oynadı. Eve hemen banyo yaptı. Semih çok yoruldu. Yemek biraz kitap okudu ve sonra yattı.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında kullanılan sözcük öğretim stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejilerin ders kitaplarında hangi sıklıkta kullanıldıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey için kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2; Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitap setleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular 17 ana ve bunlara bağlı 32 alt sözcük öğretim stratejisi çerçevesinde tablo ve örneklerle sunulmuştur.

Araştırma bulgularına göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan sözcük öğretim stratejilerinin kullanım sıklığı ve çeşitliliği bakımından ders kitaplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında sözcük öğretim stratejilerine hizmet eden 1089 soru/etkinlik tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitap seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitap setinin neredeyse iki katı sayfa sayısına sahip olmasına karşın İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitap setinde daha çok sözcük öğretim stratejisine başvurulduğu görülmüştür. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitap seti kullanılan sözcük öğretim stratejisi çeşitliliği bakımından da daha zengindir. Nitekim A1 düzeyindeki ders kitabında 32 alt sözcük öğretim stratejisinin 25'i A2 düzeyindeki ders kitabında ise 22'si kullanılmaktadır. Buna karşın Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitap setinin A1 düzeyindeki ders kitabında 16, A2 düzeyindeki ders kitabında ise 19 farklı sözcük öğretim stratejisinin örneği yer almaktadır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 düzey kitap setinde 32 alt sözcük öğretim stratejisinin 26'sı kullanılmıştır. Eklerden hareketle tahmin ettirme, eş anlamlı sözcükleri bir arada verme, bulmacaları kullanma ve sözcük türettirme stratejileri sadece A1 düzey ders kitabında kullanılırken akran aracılığı ile öğretme stratejisi yalnızca A2 kitabında yer almaktadır. Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitap setinde ise toplam 25 farklı sözcük öğretim stratejisi uygulanmıştır. Köklerden hareketle tahmin ettirme, tematik sunma, sözcük oyunlarını kullanma ve tekrarlardan yararlanma sadece A1 düzey ders kitabında kullanılırken eş ve yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme, metin tamamlama, canlandırma yaptırma, metinden hareketle kısa cevaplı sorular sorma, iş birliği yaptırma, cümle sıralama ve sözcük türettirme stratejileri yalnızca A2 kitabında yer almaktadır.

İncelenen ders kitaplarında 17 ana kategori sözcük öğretim stratejisinden sırasıyla en sık kullanılanları seçtirme, kısa cevap verme, tamamlama, görsel unsurlar kullanma ve metin altı soru cevaplatmadır. 32 alt kategori sözcük öğretim stratejisi içinde ise sırasıyla en sık tercih edilenler eşleştirme kullanma, kısa cevaplı soru sorma, cümle tamamlama, sözcük listesi oluşturma, çoktan seçmeli maddeler kullanma ve doğru-yanlış maddeleri kullanmadır. Buna karşılık incelenen dokümanlarda bilgiyi düzenleme (haritalandırma) ile atasözü ve deyimleri kullanma stratejilerine yer verilmediği görülmüştür.

İncelenen kitap setleri 32 alt kategori sözcük öğretim stratejisi bakımından değerlendirildiğinde bağlamdan hareketle tahmin ettirme, sözcük listesi oluşturma; bilgilendirici metin yazdırma, diyalog yazdırma, hikâye yazdırma; diyalog tamamlama, cümle tamamlama; doğru-yanlış maddeleri kullanma, eşleştirme kullanma ve çoktan seçmeli maddeler kullanmanın tüm kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca eş dizimlilikten yararlanma, zıt anlamlı sözcükleri bir arada verme; tablo, form, çizelge üzerinde boşluk doldurma, aracı dil kullanma, bulmacaları kullanma, akran aracılığı ile öğretme, diyalog sıralama ve yazım yanlışlarını düzelttirme stratejileri sadece İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 düzey kitap setinde kullanılırken köklerden hareketle tahmin ettirme, tematik sunma, yakın anlamlı sözcükleri bir arada verme, şarkı tamamlama, canlandırma yaptırma ve tekrarlardan yararlanma stratejileri yalnızca Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitap setinde yer almaktadır. Sözcük defteri-sözlük oluşturma, kavram haritası kullanma, zihin haritası kullanma, bilgi haritası kullanma; şiirleştirme, şarkı yazdırma; görsel tamamlama; atasözleri ve deyimlerden faydalanma ile dijital öğrenme araçlarından yararlanma stratejilerinden ise incelenen kitap setlerinde yararlanılmadığı belirlenmiştir.

Konuyla ilgili benzer çalışmalarda (Dindar, 2019; Hasekioğlu, 2009; Saydam, 2018) ders kitaplarında görsel unsurlar kullanma, eşleştirme kullanma; cümlede, diyalogda, tabloda vs. boşluk doldurma/tamamlama, dil bilgisi kurallarından yararlanma, soru-cevap alıştırmaları yaptırma;

cümle, diyalog sıralatma ve bağlamdan yararlanma stratejilerine sıklıkla yer verildiği ifade edilmektedir. Bu anlamda çalışma bulgularının ilgili araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

İncelenen kitaplarda gerek ana gerekse alt kategorideki sözcük öğretim stratejilerinin kullanım sıklığı bakımından dengeli bir dağılıma sahip olmadığı, ayrıca yapı-kurgu bakımından zengin bir çeşitlilik içermediği görülmüştür. Eşleştirme yaptırma gibi bazı stratejilerin birbirine benzer yapıda-kurguda birçok soru/etkinlik kalıbı ile sık sık kullanılmasının; buna karşın sözcük öğretimini kolaylaştırma bakımından aynı hatta daha fazla etkide bulunabilecek oyunları kullanma-oyunlaştırma gibi kimi stratejilerden oldukça az sayıda yararlanılmasının, kavram haritası kullanma gibi kimilerine ise hiç başvurulmamasının eğitim ve öğretim süreçlerini farklı bilgi, beceri, zihin yapısına sahip öğrenenlere göre biçimlendirme anlayışıyla başka bir deyişle bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımıyla örtüşmediği düşünülmektedir. Hâlbuki örneğin oyun kullanma stratejisinin Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimini daha kolay, hızlı ve keyifli kıldığına; öğrenenler arasındaki ilişkileri güçlendirdiğine yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Kalfa, 2014; Şentürk ve Aktaş, 2014). Yine bir sözcüğün tüm türevlerini, eş-zıt-yakın anlamlılarını; atasözü, deyim ve kalıp ifadelerde kullanımını, eş dizimlilerini, çağrıştırdığı diğer sözleri, farklı bağlamlara göre kazanabileceği anlamları bir arada görme imkânı veren kavram haritası kullanımı da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenenlerin Türk dilinin matematiğini kavrayabilmelerinde en etkin stratejilerden biridir (Bülbül, 2015; Gürel ve Gerek, 2021; Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016).

Yabancı/ikinci bir dil olarak Türkçe öğretiminin temel hedeflerden biri öğrenenlerin söz varlığını ve dolayısıyla sözcük hazinesini geliştirmektir. Bu hedefi etkili biçimde gerçekleştirmek üzere uygulanan sözcük öğretim stratejilerinin, ders kitaplarındaki kullanım durumu ile ilgili araştırma bulgularından hareketle kitap yazarlarına/alan yazına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020) ile Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) ve Tamamlayıcı Cilt (2020) esas alınarak sözcük öğretimi ile ilgili yeterli ve kazanımlar önceden belirlenmelidir. Sözcük öğretim stratejileri, olduğundan daha fazla çeşitlendirilerek ders kitaplarına yerleştirilmelidir. Bu bağlamda öğrenilenleri bir arada ve istenen anda bulma imkânı veren sözcük defteri-sözlük oluşturma etkinliklerinden; bilgiyi düzenleme fırsatı sunan zihin, kavram, bilgi haritaları çizme uygulamalarından, elektronik çağa doğan kuşakları öğrenme süreçlerinde daha motive hâle getirmek ve teknolojinin hayatı kolaylaştıran katkılarından daha çok yararlanmak üzere web 2.0 ve web 3.0; Kahoot it!, wordwall, wordart, quizlet; birçok ses kaydı, görsel ve video ile desteklenebilen z-kitaplar, ChatGPT gibi dijital-yapay zekâ tarafından desteklenen öğrenme araçlarından/programlarından, eğlendirme işlevi yanında akılda kalıcılığı artıran şiir, şarkı gibi müzikal unsurlardan, somut olmayan kültür varlıkları olarak nitelendirilen ve günlük dilde çokça başvurulan atasözü, deyim ve kalıp sözlerden, sözcüklerin eş dizimliliklerinin sorgulandığı alıştırmalardan daha fazla yararlanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.
- Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016). Dil öğrenme stratejileri. *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış* kitabı içinde (s. 72-87). Çizgi.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Bölükbaş, F. vd. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1*. Kültür Sanat.
- Bölükbaş, F. vd. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. Kültür Sanat.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment. Modern Language Division.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Siyasal Kitapevi.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Demirel-Aydemir, G. D. ve Durmuş, M. (2021). Çocuklara yabancı/ikinci dilde sözcük öğretimi. *Çocuklara Türkçe öğretimi* kitabı içinde (s. 322-345). Nobel.
- Dindar, D. E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretim yollarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ders kitaplarına yansımaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitabın sözcük öğretimi açısından karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gürel, Z. ve Gerek, H. G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kavram haritaları kullanımının başarıya etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 110-123. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032412>
- Güzel, M. K. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kelime öğretimi stratejileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi-yeni Hitit yabancılar için Türkçe I serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Maden, S., Altunbay, M., ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: Kavram haritası Örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 477-488.
- Maley, A. (2020). Sözcük öğretimi. M. Ayabakan İpek (Çev.). *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme* kitabı içinde (s. 95-111). Nobel.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13857>
- Memiş, M. R. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.29172>
- Memiş, M. R. (2019b). Yabancılar Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.643415>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Okur, A. ve Göçen, G. (2021). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi teknikleri. A. Okur ve G. Göçen (Ed.). *Türkçenin sözcük öğretimi* kitabı içinde. (s. 273-307). Nobel.

- Saydam, M. (2018). *Kelime öğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların başarıya etkisi. K. İşeri vd. (Ed.). *Türkçe öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* kitabı içinde. (s. 369-376). Pegem Akademi.
- Serçe, H. (2019). Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1675-1695. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23327>
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 210, 163-177.
- Takaç, V.P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Multilingual Matters.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/TurkceNin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wittgenstein, L. (2010). *Tractatus logico-philosophicus* (O. Aruoba, Çev.). Metis.
- Yalçın, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Millî Eğitim*, 35(171), 130-138.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, T. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-295.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitabı seviye A1*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitabı seviye A2*. Türkiye Diyanet Vakfı.

Extended Abstract

Language is a resource that shapes the quality of both mental processes and relationships with the external world. The visible, functional aspect of this resource, which individuals rely on throughout their lives, is vocabulary. The vocabulary, representing the totality of known and usable words, is the primary determinant of one's ability to comprehend spoken language and express thoughts. Thus, enriching vocabulary significantly enhances listening, speaking, reading, and writing skills. Therefore, practices aimed at expanding vocabulary, a crucial criterion for language competence, must be given careful attention. To become proficient in a target language, one must learn its vocabulary to a certain level, as words constitute the largest part of vocabulary elements. Consequently, vocabulary development activities are fundamental to language learning processes. This study aims to determine the status of vocabulary teaching strategies in textbooks used for teaching Turkish as a foreign/second language. For this purpose, the basic level (A1 and A2) textbooks from two different publications ("Yedi İklim Türkçe" and "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe") were analyzed using a case study approach from qualitative research models. Both the literature and the analyzed textbooks revealed that vocabulary teaching strategies encompass 17 main categories and 32 sub-categories. The main categories are as follows: guessing, presenting in context, having students record the word, establishing meaning relationships between words, constructing texts, completing exercises, choosing, giving short answers, using intermediary language, using games, answering sub-textual questions, doing group work, sorting, using visual elements (e.g., pictures, photographs, tables, figures, cartoons, posters, guides), using grammar definitions, patterns, formulas, rules, employing vocabulary learning strategies, and utilizing other strategies. Among the strategies used in the analyzed textbooks, guessing based on context or word roots and affixes, presenting in context using themes or synonyms, recording the word by creating a word list, establishing meaning relationships by grouping words with synonyms, antonyms, and close meanings, constructing texts through writing informative texts, dialogues, and stories, completing dialogues, songs, sentences, texts, tables, and figures, selecting correct answers using true-false, matching, and multiple-choice items, providing short answers to text-based or non-text-based questions, using games like

word games, animations, and puzzles, engaging in group work for cooperative learning, ordering sentences and dialogues, and employing other strategies such as repetitions, correcting spelling mistakes, and deriving words were identified. The research findings indicate that the frequency and variety of vocabulary teaching strategies in Turkish language textbooks for foreign/second language learners vary. In the examined textbooks, 1,089 tasks related to vocabulary teaching strategies were identified. "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 and A2" textbooks utilized more and diverse strategies compared to "Yedi İklim Türkçe A1 and A2" textbooks. In the "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" set, which employs 26 sub-strategies, some strategies are used exclusively in either the A1 or A2 levels. Similarly, the "Yedi İklim Türkçe" set, applying 25 different strategies, features strategies exclusive to either A1 or A2 levels. The most frequently used main strategies in the textbooks are selecting, giving short answers, completing exercises, using visual elements, and answering sub-textual questions. Conversely, strategies like organizing information through mapping and using proverbs and idioms were absent in the analyzed documents. The most frequently preferred sub-strategies are matching, asking short-answer questions, sentence completion, creating word lists, using multiple-choice questions, and using true-false items. Similar studies in the field indicate frequent use of visual elements, matching, filling gaps in sentences, dialogues, and tables, using grammar rules, question-answer exercises, ordering sentences and dialogues, and using context in textbooks. The findings of this research align closely with those of related studies. However, the textbooks analyzed did not employ strategies such as creating vocabulary notebooks/dictionaries, using concept or knowledge maps, writing poetry or songs, completing visuals by drawing, using proverbs or idioms, and utilizing digital learning tools. In conclusion, to effectively enhance learners' vocabulary, it is recommended to increase the variety of strategies by considering individual characteristics. This includes creating vocabulary notebooks/dictionaries for easy reference, using mind, concept, and knowledge maps to organize information, and integrating digital and artificial intelligence-supported learning tools to leverage technological advancements. Additionally, incorporating musical elements like poems and songs to aid memorability, using proverbs, idioms, and phrases as intangible cultural assets frequently used in daily language, and structuring exercises on collocations are also suggested.

Türkçe Derslerinde Kullanılan Yardımcı Kaynak Kitap ve Materyallerin İncelenmesi

Examination of Supplementary Source Books and Materials Used in Turkish Language

Atilla DİLEKÇİ *

Makale Bilgisi

Geliş: 28.11. 2022
Kabul: 28.05. 2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1195984

Anahtar Sözcükler:

*Yardımcı kaynak,
eğitim araçları,
öğretim materyalleri, Türkçe
dersi*

ÖZET

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yardımcı kaynakların neler olduğu, yardımcı kaynakları kullanım sıklıkları ve gerekçelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç için araştırma, karma yöntem modellerinden yakınsayan paralel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü tarama, nitel bölümü durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubundaki 92 Türkçe öğretmenine yardımcı kaynak kullanım anketi ve 46 Türkçe öğretmenine görüşme formları uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel analize, nitel veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yardımcı kaynakları sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Derslerde kullanılan bu yardımcı kaynaklar; soru bankası, akıllı defter, etkinlik kitabı, sözlükler, konu anlatımlı kitaplar, çalışma kâğıtları, dil bilgisi kitapları ve deneme sınavları gibi eğitim öğretim araçlarıdır. Ayrıca derslerde web siteleri, dijital uygulamalar, EBA, videolar, ders sunuları, e-kitap, kelime oyunları, animasyon, fotoğraf ve resimler gibi dijital yardımcı kaynakların da kullanıldığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin yardımcı kaynakları; konuları pekiştirmesi, dersi somutlaştırması ve öğrencileri sınava hazırlamada yardımcı olması gibi gerekçelerle derslerde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre bu yardımcı kaynaklar öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlamak ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde de yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri etkilidir.

Article Information

Submission: 28. 11. 2022
Acceptance: 28. 05. 2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1195984

Key Words:

*Supplementary books,
teaching tools,
teaching materials, Turkish
language course*

ABSTRACT

The current study aims to determine what supplementary materials Turkish language teachers use in lessons and the frequency and reasons for the use of supplementary materials. To this end, this research employs a convergent parallel design, one of the mixed method models. The quantitative section utilizes a survey model, while the qualitative section adopts a case study design. Data were collected by applying the questionnaire on the use of supplementary resources to 92 Turkish language teachers and interview forms to 46 Turkish language teachers in the study group. Quantitative data were analysed through descriptive analysis and qualitative data through content analysis. It was determined that teachers often used supplementary materials. The materials are as follows: question books, smart notebooks, activity books, dictionaries, textbooks, worksheets, grammar books, and practice exams. In addition, it was determined that digital supplementary resources such as websites, digital applications, EBA, videos, course presentations, e-books, word games, animations, photographs, and pictures were also used in the lessons. According to teachers, these supplementary resources ensure students' active participation in lessons and support their cognitive development. According to the teachers, supplementary books and teaching materials are also effective in the development of students' language skills. It was concluded that these materials enabled the effective participation of the students and supported their cognitive development.

Atf için

Dilekçi A. (2024). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynak kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 495-508. doi: 10.20296/tsadergisi.1195984

* Doç Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aksaray, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5393-9570>

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler bir etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim bir ortamda çeşitli kaynak ve araçlar aracılığıyla gerçekleşir. Öğretmenler sınıfta öğretim programı kazanımlarını öğrencilere kazandırmak için sıklıkla ders kitaplarını kullanırlar. Bu materyaller öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanan yazılı ve basılı kaynaklardır.

Ders kitapları öğretim sürecini desteklemede yetersiz kalabilmekte ve derse çeşitlilik getirmede sınırlı olabilmektedir. Türkçe ders kitaplarına alanyazında çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Ders kitaplarının öğretim programındaki kazanımlara uygun olmadığı (Şahin, 2008), metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığı (Canlı, 2015), etkinliklerin yetersiz olduğu (Arslan ve Engin, 2019; Çevik ve Güneş, 2017), ölçme-değerlendirme faaliyetleri açısından eksiklikler olduğu (Göçer, 2008), kitaplardaki görsellerin metinle uyumsuz ve özensiz seçildiğine (Akın, 2015; Arı, 2008; Ayhan, 2010; Epçaçan ve Okçu, 2010) yönelik olumsuzluklar belirtilmiştir. Bu olumsuz durumlar nedeniyle öğretmenler ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklarla dersi işleyebilmektedir.

Sınıf içinde ve dışında yararlanılan yardımcı kaynaklar çeşitlilik göstermektedir. Yaygın kullanılan fiziki eğitim kaynakları soru bankası, akıllı defter, etkinlik kitabı, konu anlatımlı kitap, çalışma kâğıtları ve deneme sınavları olarak sıralanabilir. Türkçe derslerinde bu kaynakların yanında sözlük, yazım ve imlâ kılavuzu, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü ve dil bilgisi kitapları da kullanılmaktadır.

Sınıf içi ve dışında web siteleri, dijital uygulamalar, EBA, videolar, ders sunuları, e-kitap, dijital oyunlar, animasyon, fotoğraf ve resimler gibi dijital eğitim öğretim kaynakları da kullanılmaktadır. Son dönemde teknolojinin yaygınlaşması, okullardaki teknolojik aygıtların artmasına bağlı olarak derslerde dijital kaynakların kullanımı sıklaşmıştır.

Türkçe derslerinde kullanılan temel kaynak Türkçe ders kitaplarıdır (Bağcı ve Ünal, 2013; Demirel ve Kiroğlu, 2005; Evin ve Kafadar, 2004; Güneş, 2002; Hesapçioğlu, 2008; Semerci, 2004). Bu temel kaynaktan okuma metinleri ve bu metinlerle ilişkili etkinlikler mevcuttur. Öğretmen dersi işlerken öncelikle öğrencilerle metni okuma anlama çalışmaları yapmaktadır. Ardından sınıfça ya da bireysel etkinlikler yapılmaktadır. Öğretmenler ders sürecinde yapılan bu etkinlikleri yetersiz görmekte (Arslan ve Engin, 2019; Çevik ve Güneş, 2017; Yaylı ve Solak, 2014), konuları pekiştirmek ve dersi somutlaştırmak için bu çalışmalara ek olarak çeşitli etkinlikler yapabilmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekmek, derslere etkin katılımlarını sağlamak için etkinlik kitapları, eğitici oyunlar, animasyonlar ve eğlenceli videolardan da yararlanılmaktadır. Öğrencileri özellikle üst öğretim kurumlarındaki sınavlara hazırlamak için soru bankası, test kitapları gibi ölçme ve değerlendirme temelli kaynaklar da kullanılmaktadır.

Türkçe dersinde öğretim süreci öğretim programlarına göre şekillenmektedir. Program kazanımlarını gerçekleştirmek için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle öğretmenler ve öğrenciler çeşitli yardımcı kaynaklar satın almakta derslerde bunları kullanılmaktadırlar. Bu yardımcı kaynak ihtiyacını gidermek için özellikle soru bankaları ve test kitaplarına ilgi olduğunun farkına varan MEB soru havuzları oluşturup bunları öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Bunun yanında MEB her sınıf düzeyi için bir yardımcı kaynak oluşturup öğrencilere vermeyi planlamıştır. Öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanımı, hangi kaynakları tercih ettikleri ve bu kaynakları kullanım amaçlarının belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Türkçe dersi işleme sürecinde öğretmenler ders kitabı dışında çeşitli kaynaklar kullanılmaktadır. Mevcut araştırmada Türkçe dersinde kullanılan bu kaynakların neler olduğu bu kaynakların öğretmenler tarafından neden kullanıldığı ve bunların kullanım sıklığını belirlemek amaçlanmıştır. Böylece okullardaki ders uygulamalarında önemli bir yer edinen bu konunun ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yardımcı kaynaklar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin derslerde yardımcı kaynak kullanım sıklığı ne düzeydedir?

3. Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yardımcı kaynak kullanım gerekçeleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerine göre yardımcı kaynakların sınıf ortamına katkıları nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerine göre yardımcı kaynakların öğrenci becerilerine katkıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem modellerinden yakınsayan paralel desene göre yürütülmüştür. Bu araştırma türünde hem nicel hem de nitel veriler toplanır. Toplanan bu iki farklı veri seti çözümlenir ve birlikte değerlendirilir (Creswell ve Creswell, 2018). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yardımcı kaynak kullanımlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın nicel bölümü tarama, nitel bölümü durum çalışması desenine göre yapılmıştır.

Tarama araştırmalarında hedef gruba ilişkin konuyla ilgili özellikler, bilgiler toplanır (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanım nedenleri, derslerde kullandıkları dijital araçları ve kullanım sıklıkları ile ilgili veriler belirlenmiştir.

Durum çalışmalarında araştırma konusuna ilişkin durum betimlenmeye, katılımcıların soruna ilişkin düşüncelerini ortaya koymaya odaklanılır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan hareketle deneyimleri, algıları ve görüşleri ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece durum betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır. Bu araştırmanın nitel sürecinde öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanımına ilişkin algılarını ve görüşlerini ortaya koymak için görüşme formlarındaki sorular öğretmenlere sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin derslerde kullandıkları yardımcı kaynakların neler olduğu, yardımcı kaynakların sınıf ortamına ve öğrenci becerilerine katkılarına ilişkin veriler belirlenmiştir.

Tarama çalışmasıyla belirlenen nicel veriler ve olgubilim çalışmasıyla ortaya konan nitel veriler karşılaştırılmış, birlikte değerlendirilmiş ve ardından sonuca ulaşılmıştır. Böylece Türkçe dersinde yardımcı kaynak kullanımına ilişkin durum ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu devlet okullarında görev yapan 92 Türkçe öğretmendir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre oluşturulmuştur. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir katılımcılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre araştırmacının kolay ulaşabildiği Bolu ilinde görev yapan 169 Türkçe öğretmeninden 92'si ile araştırma yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	48	52
	Erkek	44	48
Hizmet süresi	1-5 yıl	10	11
	6-10 yıl	17	18
	11-15 yıl	21	23
	16-20 yıl	20	22
	21-25 yıl	18	20
	26-30 yıl	6	6

Araştırma katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin 48'i kadın, 44'ü erkektir. Öğretmenlerin 10'u 1-5 yıl, 17'si 6-10 yıl, 21'i 11-15 yıl, 20'si 16-20 yıl, 18'i 21-25 yıl ve 6'sı 26-30 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri anket; nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Araştırmacı alanyazını taradıktan sonra anket formunu oluşturmuştur. Anket değerlendirmek üzere 8 alan ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlar anketin bu hâliyle

kullanımını uygun bulmuşlardır. 4 maddeden oluşan ankette; öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanım nedenleri, derslerde kullandıkları dijital araçları ve kullanım sıklıkları ile ilgili sorular yer almıştır.

6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form üç alan uzmanına gönderilmiş yaptıkları değerlendirmeler sonucunda bazı soruların birleştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Formdaki sorularda düzeltmeler yapılmış ve görüşme formunun son halinde 4 açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlerin derslerde kullandıkları yardımcı kaynakların neler olduğu, dijital kaynakların neler olduğu, yardımcı kaynakların sınıf ortamına ve öğrenci becerilerine katkıları ile ilgilidir.

Uygulama

Veriler anket ve görüşme formları ile toplanmıştır. Anket formu 92 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Tarama yapılan grubun içinden seçilen belli bir sayıdaki katılımcı ile görüşmeler yapmanın araştırma amacının gerçekleştirilmesi için yeterli olacağı düşünülmüş, öğretmenlerden 46'sı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada anket ile toplanan nicel verilerin analiz edilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçların frekansları ve yüzdelikleri hesaplanarak tablolarda gösterilmiştir. Bu dağılımlar üzerinden göstergeler yorumlanmıştır.

Araştırmada görüşme formu ile öğretmenlerden toplanan nitel veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri incelenmiş veriler uygun temalara ve alt temalara kodlanmıştır. Bu temaların frekans ve yüzdelikleri hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir. Ortaya konan bulguları desteklemek için öğretmen görüşlerinden alıntılar da yapılmıştır. Böylece Türkçe derslerinde yardımcı kaynak kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri ortaya konmuştur.

Araştırmada geçerliliği sağlamak için araştırmanın bütün süreçleri ayrıntılı kaydedilir ve sonuca ulaşma süreçleri açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da bütün süreçler ayrıntılı açıklanmış ve raporlanmıştır. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerlik indekslerini (KGİ) belirlemek için 8 alan ve 2 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Lynn (1986) göre değerlendirici uzman sayısı en az 3 en fazla 10 kişi olmalıdır. Davis (1992) tekniği kullanılarak ölçek maddelerinin KGİ değerleri hesaplanmıştır. Buna göre uzman görüşleri "A: Madde son derece ilgili, B: Madde oldukça ilgili, C: Madde kısmen ilgili, D: Madde ilgili değil" şeklinde derecelendirilmektedir (Lynn, 1986). Uzmanların maddelerin ilgili olmasına ilişkin görüşleri "+" (artı) işareti ile Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Anket maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman Görüşü	KG İ
1. Derslerde hangi dijital araçları kullanıyorsunuz?	+++++++				Uygun	1.0
2. Bir haftada kaç gün yardımcı kaynak kullanıyorsunuz?	+++++++	+			Uygun	0.9
3. Bir günde kaç saat yardımcı kaynak kullanıyorsunuz?	+++++++	+			Uygun	0.9
4. Yardımcı kaynakları derslerinizde neden kullanıyorsunuz?	+++++++	++			Uygun	1.0

Maddelere ilişkin kapsam geçerlik indeks değeri, "A" veya "B" seçeneğini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilir. Maddelerin yeterli ve amaca uygun sayılabilmesi için Madde KGİ değerinin 0.80 ve üstünde olması maddelerin amaca uygun ve yeterli olduğu anlamına gelir (Davis, 1992). Tablo 2'ye bakıldığında yardımcı kaynak kullanım anketindeki bütün maddelerin KGİ değeri 0.80'nin üzerindedir. Uzman görüşlerine göre de bu maddelerin ölçekte yer alması uygundur. Böylece 4 maddeden oluşan yardımcı kaynak kullanım

anketinin geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Anketin güvenilirlik Cronbach Alfa Katsayısı'na başvurulmuştur. Anketin Cronbach Alfa Katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Buna göre anketin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada nitel veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak için veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında araştırmacı ve uzman ulaştıkları sonuçları karşılaştırmış ve ulaştıkları sonuçların % 94 benzeşik olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülüne göre bu oran araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilirliğine işaret eder. Görüş ayrılığını olan veriler için araştırmacı ve uzman bir araya gelmiş, verileri tekrar değerlendirmiş ve görüş birliğine varmışlardır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada ulaşılan bulgular araştırma soruları başlıkları altında tablolar üzerinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yardımcı Kaynaklar

Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yardımcı kaynaklarla ilgili sorulara verdikleri cevaplar ve bunlara ilişkin görüşleri çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yardımcı kaynaklar

Derslerde kullanılan yardımcı kaynaklar		n	N	%
Fiziki kaynaklar	Soru bankası	24	46	52
	Akıllı defter	10	46	21
	MEB beceri temelli sorular	4	46	8
	Etkinlik kitabı	4	46	8
	Sözlük	4	46	8
	Yazım ve imlâ kılavuzu	4	46	8
	Paragraf kitabı	3	46	6
	Konu anlatımlı kitaplar	2	46	4
	Çalışma kâğıtları	2	46	4
	Deyimler sözlüğü	2	46	4
	Atasözleri sözlüğü	1	46	2
	Dil bilgisi kitapları	1	46	2
	Deneme sınavları	1	46	2
	Dijital kaynaklar	Web siteleri	14	46
Dijital uygulamalar		10	46	21
EBA		8	46	17
Videolar		5	46	10
Ders sunuları		3	46	6
E-kitap		1	46	2
Kelime oyunları		1	46	2
Animasyon		1	46	2
Fotoğraf ve resimler	1	46	2	

Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yardımcı kaynaklar Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin derslerde soru bankası, akıllı defter, MEB beceri temelli sorular, etkinlik kitabı, sözlük, yazım ve imlâ kılavuzu, paragraf kitabı, konu anlatımlı kitaplar, çalışma kâğıtları, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü, dil bilgisi kitapları ve deneme sınavlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerde dijital kaynak olarak web siteleri, dijital uygulamalar, EBA, videolar, ders sunuları, e-kitap, kelime oyunları, animasyon, fotoğraf ve resimleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Akıllı defter, etkinlik kitabı ve soru bankası, paragraf kitabı (K1), Etkileşimli tahta (K2), Milli Eğitim Bakanlığı kazanım kavrama testleri (K5), Soru bankası kitapları (K6), EBA, çevrim içi ve çevrim dışı kaynaklar (K7), Soru bankası, sözlük, imla kılavuzu (K8), Soru bankaları ve internet üzerinden yardımcı siteler (K10), Test Kitapları (K13), Etkileşimli tahta (K17), Yardımcı kaynakların akıllı tahta uygulamaları (K18), 8. sınıf olduğum için konu özetli soru bankaları (K19), Z kitaplar (K20), Etkileşimli tahta (K21), Konu anlatım ve soru bankası neredeyse tüm yayınlar, akıllı z kitap uygulamaları (K22), Ders kitabı, etkileşimli tahta, MEB yardımcı kaynakları (K24), Test çalışma kâğıdı (K26), Sözlük, imlâ kılavuzu, deyimler sözlüğü (K29), Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, imla kılavuzu, MEB soruları (K30), Dil bilgisi ve okuduğunu anlamaya yönelik kaynaklar (K32), EBA ile destekliyorum (K33), Alistıran defter, soru bankası, sözlük, yazım kılavuzu (K34), Kaynak kitap, dijital uygulamalardan yararlanıyorum (K35), Dijital ortamlardaki akıllı tahta uygulamaları (K36), Soru bankası ve akıllı defter (K37), Ders kitabı, akıllı tahta, kaynak kitap (K38), Akıllı defter, etkinliki soru bankası (K39), Soru bankası, paragraf kitabı, e-kitap (K40), MEB örnek sorular, özel kaynaklar (K41), Soru Bankası, Akıllı defterler, Deneme Sınavları (K42), Soru bankaları, etkinlik sayfaları (K43), Etkinliki soru bankası (K44), Bilgisayar, test kitabı (K45), Etkileşimli tahta, ders kitabı (K46)...”

Ankete katılan 92 Türkçe öğretmenin derslerde kullandıkları dijital araçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları dijital araçlar

Derslerde kullanılan dijital araçlar		f	N	%
Teknolojik araçlar	Etkileşimli tahta	86	92	93
	Bilgisayar	38	92	41
	Telefon	20	92	22

Tablo 4’e göre Türkçe öğretmenlerinin derslerde etkileşimli tahta, bilgisayar ve telefon kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını dijital araçlardan yararlandığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanım Sıklığı

Ankete katılan 92 Türkçe öğretmenin derslerde yardımcı kaynak kullanım süreleri ile ilgili veriler betimlenmiş ve Tablo 5’te ortaya konmuştur.

Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin yardımcı kaynak kullanım sıklıkları

Yardımcı kaynakların kullanım sıklığı		f	N	%
Haftalık	1 gün	15	92	16
	2 gün	22	92	24
	3 gün	25	92	27
	4 gün ve üzeri	24	92	26
Günlük	1 saat	21	92	23
	2 saat	29	92	31
	3 saat	17	92	18
	4 saat ve üzeri	19	92	21
	Hiç kullanmıyorum	6	92	6

Tablo 5’te Türkçe öğretmenlerinin derslerde yardımcı kaynak kullanım süreleri verilmiştir. Yardımcı kaynakların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldıkları belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanım Gerekçeleri

Ankete katılan 92 Türkçe öğretmenin derslerde yardımcı kaynak kullanım gerekçeleri betimlenerek Tablo 6’da ortaya konmuştur.

Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin yardımcı kaynak kullanım nedenleri

Yardımcı kaynak kullanım nedenleri		f	N	%
Kalıcı öğrenme	Konuları pekiştirmesi.	82	92	89
	Dersi somutlaştırması.	54	92	59
	Öğrencilere ödev verebilme imkânı vermesi.	33	92	36
	Etkinlik temelli olması.	44	92	48
Alternatif ders materyali	Materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması.	60	92	65
	Farklı kaynaklara erişim sağlaması.	36	92	39
Etkin katılım	Öğrenci katılımını sağlaması.	48	92	52
Ölçme ve değerlendirme	Sınava hazırlamada yardımcı olması.	64	92	70
İlgi çekici	Eğitici oyunlar içermesi.	32	92	35
	Animasyonlar ve eğlenceli videolar içermesi.	20	92	22
Yardımcı kaynak kullanmama	Kullanmıyorum.	6	92	6

Türkçe öğretmenlerinin derslerde yardımcı kaynak kullanım gerekçeleri Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre öğretmenler yardımcı kaynakları; konuları pekiştirmesi, sınava hazırlamada yardımcı olması, materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması, dersi somutlaştırması, öğrenci katılımını sağlaması, etkinlik temelli olması, farklı kaynaklara erişim sağlaması, öğrencilere ödev verebilme imkânı vermesi, eğitici oyunlar içermesi, animasyonlar ve eğlenceli videolar içermesi gerekçeleri ile derslerde kullandıkları belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerine Göre Yardımcı Kaynakların Sınıf Ortamına Katkıları

Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yardımcı kaynakların sınıf ortamına katkılarına yönelik görüşlerinden yararlanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkçe öğretmenlerine yardımcı kaynak kullanımının sınıf ortamına katkıları

Yardımcı kaynakların sınıf ortamına katkıları		n	N	%
Etkin katılım	Etkin katılım sağlıyor.	45	46	97
Kalıcı öğrenme	Kalıcı öğrenmeleri destekliyor.	3	46	6
	Konuları somutlaştırıyor.	3	46	6
	Öğrencilerin ders başarılarını artırıyor.	2	46	4
İlgi çekici ve eğlenceli ortam	İlgi çekici ortam sunuyor.	2	46	4
	Eğlenceli bir ortam oluşuyor.	1	46	2
	Etkinlik çeşitliliği sunuyor.	1	46	2
Dersi planlama	Zamanın verimli kullanılmasını sağlıyor.	2	46	4

Türkçe öğretmenlerine göre yardımcı kaynakların etkin katılım sağladığı, kalıcı öğrenmeleri desteklediği, konuları somutlaştırdığı, ilgi çekici ortam sunduğu, öğrencilerin ders başarılarını artırdığı, zamanın verimli kullanılmasını sağladığı, etkinlik çeşitliliği sunduğu ve eğlenceli bir ortam oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Dikkati toplamada ve etkin katılımımda önemli bir payı var (K5), Konuları pekiştirmesini ve örneklerin çeşitlenmesini sağlıyor (K9), Derse katılımı artırıyor (K12), Tahtaya yazdığım soru değil Z kitaptaki soru daha çok dikkat çekiyor (K24), Öğrencilerin derste daha aktif olmasını konuyu daha iyi öğrenmesini sağlar (K27), Etkileşimli tahta ile EBA üzerinden etkin katılım sağlıyor (K29), Daha istekli bir şekilde derse katılıyorlar (K31), İlgilerini çok çekiyor. Özellikle etkileşimli etkinlikleri olanlar (K32), Kesinlikle sağlıyor çünkü etkinlikler eğlenceli ve pratik. Tahtaya kalkan öğrenci akıllı tahtayı kullanmaktan da keyif alıyor. Aldığımız kaynak dışında başka dijital kaynaklara da derste göz atabiliyoruz yelpazemiz bu anlamda renkli oluyor. Bol etkinlik dersin kavranması için bize fırsat sağlıyor. Ben bol etkinlik yapabildiğim için öğrencilerimi ev ödevine boğmuyorum. Bu da kitap okumaları için onlara zaman bırakıyor. Etkileşimli tahtayı

kullanmak dinleme metinlerimiz açısından da faydalı oluyor (K36), Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor (K37), İlgiyi artırıyor (K39), Özellikle etkinliklerin bol sayıda olması tüm sınıfın katılımının sağlanması açısından çok önemli (K41), Etkin katılım sağlamıyor (K44)...”

Türkçe Öğretmenlerine Göre Yardımcı Kaynakların Öğrenci Becerilerine Katkıları

Bu problemin çözülmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yardımcı kaynakların öğrencilerin becerilerinin gelişim katkısına yönelik cevapları çözümlenmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Türkçe öğretmenlerine yardımcı kaynak kullanımının öğrenci becerilerine katkıları

Yardımcı kaynakların öğrenci becerilerinin gelişimine katkıları	n	N	%	
Bilişsel	Anlama	14	46	30
	Eleştirel düşünme	6	46	13
	Soru çözme	7	46	15
	Yorumlama	4	46	8
	Görsel okuma	4	46	8
	Problem çözme	3	46	6
	Yaratıcı düşünme	1	46	2
	Araştırma	1	46	2
Dil	Okuma	8	46	17
	İletişim	4	46	8
	Dinleme	4	46	8
	Konuşma	4	46	8
	Yazma	3	46	6
	Dil bilgisi	1	46	2
	Duyuşsal	Özgüven	3	46
Girişimcilik		1	46	2
Dikkat		1	46	2
Sosyal	İş birliği	1	46	2

Türkçe öğretmenleri yardımcı kaynakların öğrencilerin bilişsel, dil, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Okuma, anlama, yazma ile dil bilgisi (K1), Anlama ve anlatma (K3), Karar verip uygulama, özgüven, kendini değerlendirme becerileri de gelişiyor kazanım kavramının yanında (K5), Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etme gücü sağlıyor (K6), Farklı düşünme, problem çözme, karşılaştırma yapabilme (K7), Duyuşsal, görsel, bilişsel becerilerin geliştirmektedir (K8), Öğrenme, soru çözme (K11), Yaratıcı, bilişsel ve iş birliği becerilerini (K12), Test çözme becerisi (K14), Düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum (K15), Anlama, anlatma, yorum yapma, söz varlığını geliştirme gibi becerilerini olumlu etkiliyor (K17), Sınava hazırlık anlama, yorumlama, test tekniği (K19), Okuma ve anlama (K20), Anlama ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlıyor (K22), Öncelikle özgüven. Sonrasında ise hedef bilişsel davranışları (K24), Problem çözme, araştırma becerisi, iletişim becerisi, girişimcilik becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi (K26), Pratik düşünme kalıcı öğrenme (K27), Okuduğunu anlama (K28), Dilsel ve zihinsel gelişimi (K30), Farklı düşünme, dijital okuma, görsel anlama konuya ilişkin farklı (K31), Dinleme, izleme, algılama (K32), Okuduğunu anlama becerilerini geliştiriyor (K33), Kavrama, sorgulama, tanımlama, yorumlama gibi becerileri geliştiriyor (K37), Öğrendikleri bilgileri farklı alanlarda kullanıldığını görüp transfer edebiliyorlar (K38), Eleştirel düşünme becerisi, empati, not alarak dinleme, iletişim kurma ve problem çözme (K39), Görsel, işitsel becerilerini geliştiriyor (K41), Sınava yönelik oluyor çoğunlukla öğrencinin okuma hızını artırıyor olabilir (K42), Soru çözme becerisini geliştirme ve hız kazandırma (K43), Farklı soru tipleri ile karşılaşmaları iyi oluyor (K44), Yazım becerileri ve okuma becerilerini (K45), Bilişsel öğrenme (K46)...”

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim-öğretim sürecinde öğretim araç ve materyallerinin önemli bir işlevi vardır. Türkçe dersinde genellikle ders kitabı temelinde öğretim süreci şekillenir. Ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlar olabilmektedir. Alanyazında ders kitaplarının taşınmaları gereken nitelikleri tam olarak bulundurmadığı, öğrenmeye yeterince katkı sağlayamadığı, işlevselliğinin eksik kaldığı, ders kitabındaki örneklerin az olduğu ve etkinliklerin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Arslan ve Engin, 2019; Canlı, 2015; Çevik ve Güneş, 2017; Göçer, 2008; Şahin, 2008). Bu durumda dersler işlenirken hem öğretmen hem de öğrenciler için yardımcı kaynaklar destekleyici materyaller olabilmektedir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin konuları pekiştirmek ve dersi somutlaştırmak için derslerde yardımcı kaynak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yardımcı kaynakları sık kullanmalarındaki temel gerekçelerden biri öğrencileri sınava hazırlamak olmuştur. Öğretmenler öğretim programlarındaki kazanımları öğrencilere kazandırma motivasyonundan öte öğrencileri üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına hazırlamak için ders kitapları dışındaki alternatif kaynaklara yönelmiştir. Nitekim öğretmenlerin en sık ölçme ve değerlendirme kaynaklarını kullandıkları da bulgulanmıştır. Sınava hazırlık sürecinde soru kaynaklarına, deneme sınavlarına, test kitaplarına ihtiyaç duyulmakta ve bunların temini için satın alma yoluna gidilmektedir (Dilekçi, 2021; Maden ve Önal, 2018; Tüysüz ve Çümen, 2016). Taş ve Minaz (2018) araştırmalarında öğretmen, öğrenci ve velilerin yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğu kanaatine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Sınav odaklı eğitim yaklaşımının sonucunda ders kitaplarının yerini test kitaplarının aldığı söylenebilir.

Dersler bir konu, bir metin veya bir etkinlik çerçevesinde şekillenir. Türkçe öğretmenlerinin derslerde yardımcı kaynak kullanmadaki diğer gerekçeleri materyal ve doküman ihtiyacını karşılaması, farklı kaynaklara erişim sağlaması, animasyonlar ve eğlenceli videolar içermesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve ödevlerle öğrencilerin bireysel olarak konu çalışmalarını desteklemek amacıyla yardımcı kaynakları kullanmışlardır. Öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanımı ile EBA kullanım gerekçelerinin benzeştiği anlaşılmaktadır (Dilekçi, 2021; Tutar, 2015). Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarına göre yardımcı kitaplarda etkinlik ve örneklerin daha fazla yer aldığını düşündükleri bulgulanmıştır (Bozkurt ve Ateş, 2021). Taş ve Minaz (2018) da araştırmalarında öğretmen ve öğrencilerin yardımcı kaynakları daha kaliteli, kullanışlı, ilgi çekici, etkili ve işlevsel, bulduklarını belirlemişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yardımcı kaynaklar; soru bankası, akıllı defter, MEB beceri temelli sorular, etkinlik kitabı, sözlük, yazım ve imlâ kılavuzu, paragraf kitabı, konu anlatımlı kitaplar, çalışma kâğıtları, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü, dil bilgisi kitapları ve deneme sınavları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları dijital kaynakların; web siteleri, dijital uygulamalar, EBA, videolar, ders sunuları, e-kitap, kelime oyunları, animasyon, fotoğraf ve resimler olduğu bulgulanmıştır. Yine derslerde en çok etkileşimli tahta kullanıldığı, bilgisayar ve telefonda da yararlanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında bu aygıtların sıklıkla kullanıldığı, ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bu yardımcı kaynakların EBA üzerinden öğretmenler ve öğrencilere sunulabileceği dile getirilmiştir (Dilekçi, 2021). Hemen hemen her sınıfta akıllı tahtanın olduğu ve internet erişimine açık olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları yardımcı destekleyici kaynakların EBA platformu üzerinden onların kullanımına sunulması öğretimin çeşitlendirilmesine imkân verecektir. Böylece ders planlamada ve dersi işlemede öğretmenlere kolaylık sağlanacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin haftalık ve günlük yardımcı kaynak kullanım sıklıkları değerlendirildiğinde öğretmenlerin genelinde her hafta ve çoğunun hemen hemen her ders saatinde yardımcı kaynakları kullandıkları belirlenmiştir. Yardım kaynakların bu kadar sık kullanımı dikkate alındığında bu öğretim araçlarının öğretmenler tarafından ihtiyaç olarak düşünüldüğü söylenebilir. MEB eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere ders kitapları ve öğretmenlere de kılavuz kitaplar vermektedir. Yardımcı kaynakların ihtiyaç olduğu ve çeşitli gerekçelerle sıklıkla kullanıldığı düşünüldüğünde MEB bu ihtiyacı gidermek üzere çeşitli kaynaklar oluşturup öğretmenlere ve öğrencilere verebilir. Böylece sınıf içinde ve dışında kullanılan materyallerle

öğretim sürecinin doğru ve tam desteklemesi sağlanabilir. Çangal (2021) da Türkçe öğretiminde yardımcı kaynaklardan yararlanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Yardımcı kaynaklar sınıfta kullanılmaları durumunda öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltir ve eğlenerek öğrenmelerini destekler (Çangal, 2021). Türkçe öğretmenleri yardımcı kaynakların derse etkin katılım sağladığı, kalıcı öğrenmeleri desteklediği, konuları somutlaştırdığı, ilgi çekici ortam sunduğu, öğrencilerin ders başarılarını artırdığı, zamanın verimli kullanılmasını sağladığı, etkinlik çeşitliliği sunduğu ve eğlenceli bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme, soru çözme, yorumlama, görsel okuma, problem çözme, yaratıcı düşünme ve araştırma bilişsel becerilerinin; okuma, iletişim, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi iletişim becerilerinin; özgüven, girişimcilik ve dikkat duyuşsal becerilerinin ve iş birliği sosyal becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Sınıftaki etkinliklerde ve sınıf dışındaki faaliyetlerde yardımcı kaynakların kullanılması dil öğretimini destekler (Çangal, 2021). Dil becerilerinin gelişiminde yardımcı kaynak kullanımının ders amaçlarının gerçekleşmesini olumlu etkileyeceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8722>
- Arı, S. (2008). *MEB İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28. <https://doi.org/10.16916/aded.15997>
- Bozkurt, E. ve Ateş, B. K. (2021) İlkokul matematik dersinde kullanılan yardımcı kaynak kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-128.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa yönelik ilkesi. *Journal of Language Education and Research*, 1(1), 98-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177617>
- Creswell J. W., & Creswell J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5nd ed.). Sage Publications.
- Çangal, Ö. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yardımcı kaynaklardan yararlanma: Türkçenin sesi Yunus Emre örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23, Yunus Emre ve Türkçe Özel Sayısı, 198-211.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. PegemA Yayıncılık.
- Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032354>.

- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442724>
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(2), 293-304. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275213>
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32094>
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lynn, M. R. (1986). *Determination and quantification of content validity*. Nursing Research.
- Maden S. ve Önal A. (2018). Elektronik Bilişim Ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121. <https://doi.org/10.31464/jlere.399414>
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publisher.
- Semerci, Ç. (2004) İlköğretim (1.-5. Sınıf) Türkçe Ders Kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47032/591106>
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494984>
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2018, Kasım-Aralık). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Sözlü bildiri). 2. ISAS Sempozyumu, Samsun.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Opinions of secondary school students about eba course website. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 277-296.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6624>
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Teachers and students are involved in an interaction in the educational process. This interaction occurs in an environment through various sources and tools. Teachers often use course books to provide students with curriculum outcomes in the classroom. These materials are written and printed resources designed to facilitate learning. Teachers prefer supplementary materials when textbooks are insufficient. Supplementary materials that are used in and out of the classroom vary. The educational tools used in education can be both printed-out or digital resources. Common printed-out resources can be listed as question books, smart notebooks, activity books, textbooks, worksheets, and practice exams. In addition to these sources, dictionaries, spelling and dictation guidebooks, proverbs dictionaries, and grammar books are also utilized in Turkish language courses. Digital educational resources such as websites, digital applications, Education Informatics Network (EBA), videos, course presentations, e-books, digital games, animation, photographs, and pictures are also utilized in and out of the classroom. Due to the widespread use of technology recently and the increase in technological devices in schools, digital resources have been given more place in the lessons. An important reason for using digital supplementary resources is that the new generation, as digital

natives, prefers to learn through digital tools. The teaching process in Turkish language courses is shaped based on the curriculum. Supplementary materials are needed to realize the program objectives. Based on this need, teachers and students purchase various supplementary resources and use them in their lessons. In Turkish language courses, teachers use various resources other than textbooks. This study aimed to determine which supplementary materials Turkish language teachers use in lessons, as well as the frequency and reasons for their use. The goal was to shed light on this issue, which holds significant importance in teaching practices in schools. For this purpose, answers to the following questions have been sought: “What are the supplementary materials used in Turkish language courses?” and “What is the level of frequency with which Turkish language teachers use these resources?” The present research is designed as a convergent parallel design, one of mixed method models. In this research design, both quantitative and qualitative data are collected. These two different sets of data are analysed and evaluated together (Creswell and Creswell 2018). In this study that aims to determine what supplementary materials Turkish language teachers use in lessons, and the frequency and reasons for the use of supplementary materials, in the quantitative section, a survey model was used and in the qualitative section, a case study design was carried out. In the survey model, relevant characteristics and information related to the research topic concerning the target group were collected (Karasar, 2012). The study gathered data on the reasons for teachers’ use of supplementary materials, the digital tools used in lessons, and the frequency of their use. In case study designs, participants’ experiences, perceptions, and opinions are explored based on their responses to questions, allowing for an in-depth understanding and explanation of the situation. In the qualitative phase of this research, teachers were interviewed to reveal their perceptions and opinions on the use of supplementary materials. Data were collected on the supplementary materials used by teachers in lessons and their contributions to the classroom environment and student skills. The study group consists of 92 Turkish language teachers who were recruited through a convenient sampling method, one of the purposive sampling methods. Quantitative data of the research were obtained through a questionnaire and qualitative data through a semi-structured interview form. Data were collected through forms. Descriptive analysis was conducted to analyse the quantitative data collected by the questionnaire. The frequencies and percentages of the results obtained were calculated and presented in the tables. The indicators were interpreted through these distributions. Qualitative data collected from 92 teachers through interview forms were analysed through content analysis. Teachers’ opinions were examined and coded into appropriate themes and sub-themes. Teaching tools and materials play a pivotal role in the educational process. In Turkish language lessons, the teaching process is shaped based on textbooks. However, there may be situations where textbooks become inadequate. In the literature, it was stated that the textbooks do not have the necessary qualifications, that they do not contribute to learning sufficiently, that the functionality of the textbooks is insufficient, that the examples in the textbooks are few and the activities are inadequate (Arslan and Engin, 2019; Canlı, 2015; Çevik and Güneş, 2017; Göçer, 2008; Şahin, 2008). In this case, supplementary materials for both teachers and students can be supportive resources during the lesson process. This research determined that Turkish language teachers use supplementary materials in lessons to reinforce the subjects and make the lessons more concrete. One of the main reasons that teachers frequently use supplementary materials has been to prepare students for the exams. Beyond the motivation to acquire the acquisitions stated in the curriculum to the students, teachers prefer alternative resources besides textbooks for the transition to higher education exams. It was found that teachers used assessment and evaluation resources most frequently. In the process of preparing for an exam, question books, practice exams, and test books are needed and purchases are made for this purpose (Dilekçi, 2021; Maden and Önal, 2018; Tüysüz and Çümen, 2016). It was determined that both teachers, students, and parents were of the opinions that supplementary materials are necessary for central exams and that there are a greater number of questions in these resources (Taş and Minaz, 2018). As a result of the exam-oriented educational approach, it can be said that test books have replaced text books. Lessons are shaped based on a topic, a text, or an activity. It was found that Turkish language teachers prefer supplementary materials since they met the need for materials and documents, provided access to different resources, and included animations and entertaining videos. Besides, to ensure student participation, it has been understood that supplementary materials are used to carry out activities, to ensure the effective participation of students in the lesson, and to support the students’ studies of the subjects individually. When examining Turkish language teachers’ weekly and daily frequency of the use of materials, it was revealed that teachers, in general, use supplementary materials every week and the majority of them use supplementary resources almost every lesson hour. Considering such frequent use of supplementary materials, it can be said that these teaching tools are considered as a need by teachers. MNE provides textbooks to students and guidebooks to teachers at the beginning of the academic year. Considering that supplementary materials are needed and frequently used for various purposes, MNE can develop various resources to meet this need and provide teachers and students with these resources, thereby enabling the materials used in and out of the classroom to support teaching correctly and completely.

The Impact of Virtual Communities and eTwinning Action on the Education System and Their Implementation in Classrooms

Sanal Toplulukların ve eTwinning Faaliyetinin Eğitim Sistemine Etkisi ve Sınıflarda Uygulanması

Mehmet Fatih DÖĞER* Mustafa SEVER**

Makale Bilgisi

Geliş: 04.04.2024

Kabul:30.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1465045

Anahtar Sözcükler:

eTwinning

Social Network Technology

Web 2.0

ÖZET

This article is part of the doctoral dissertation titled 'Teachers in Social Networks'. This study aims to discuss the role of virtual communities and social networks in the future of education, aiming to uncover their use in education. The research was conducted through a mixed-methods approach. The quantitative aspect of the research, includes an online survey directed at 6,005 teachers actively engaged in social networks. Data collected through the survey was analyzed using frequency distributions, mean scores, and percentages. In the qualitative component of the study, online interviews were conducted with twenty-five teachers serving in different regions of Turkey, across various subject areas, and grade levels. The findings of this study indicate the vital role of social networks in helping teachers stay current, track changing and evolving trends, and enhance their personal and professional development. Teachers perceive these networks as valuable resources for disseminating information acquired from social networks and colleagues to their classrooms. However, the research also highlights concerns among teachers regarding security and privacy issues on social networks. It is anticipated that the proposed digital platform will serve as a source of inspiration and guidance for academics, practitioners, and existing literature alike.

Article Information

Submission: 04.04.2024

Acceptance: 30.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1465045

Key Words:

eTwinning

Sosyal Ağ

Teknoloji

Web 2.0

ABSTRACT

Bu makale “Sosyal Ağlarda Öğretmenler” başlıklı doktora tezinin bir parçasıdır. Bu araştırma, eğitimin geleceğinde sanal toplulukların ve sosyal ağların rolünü tartışmakta ve eğitimde kullanımlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Karma yöntemle incelenen araştırmanın nicel yönü, sosyal ağlarda aktif olarak yer alan 6.005 öğretmene yöneltilen çevrimiçi bir anketi içermektedir. Anket aracılığıyla toplanan veriler, frekans dağılımları, ortalama puanlar ve yüzdeler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel kısmında ise Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı konu alanlarında ve sınıf düzeylerinde görev yapan yirmi beş öğretmenle çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, sosyal ağların öğretmenlere güncel kalmalarında, değişen ve gelişen trendleri takip etmelerinde ve kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmalarında hayati bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenler, bu ağları, sosyal ağlardan ve meslektaşlarından edindikleri bilgileri sınıflarına aktarmak için kullandıkları değerli bir kaynak olarak görmektedirler. Ancak, araştırma aynı zamanda öğretmenlerin sosyal ağlardaki güvenlik ve gizlilik sorunlarına ilişkin kaygılarını da vurgulamaktadır. Bu çalışma sonunda önerilen dijital platformun akademisyenlere, uygulamacılara ve mevcut literatüre ilham kaynağı ve rehberlik sağlayacağı öngörülmektedir.

Atf İçin

Döger, M. F. (2024). The impact of virtual communities and etwinning action on the education system and their implementation in classrooms. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 509-528. doi: 10.20296/tsadergisi.1465045

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, mfatihdoger@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-450X>

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, severmustafa@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-0124>

INTRODUCTION

Technology is widely regarded as an intrinsic and inevitable progression in today's modern society. The digital transformation shaping the future of humanity has led to the diversification of human behaviors, the digitalization of institutions and organizations, and even countries, the proliferation of unmanned vehicles and robotic systems, the integration of artificial intelligence into our lives, and the evolution of work environments (Alkayış, 2021). The advent of the internet, initially conceived for defense purposes at American universities, subsequently expanded its domain to encompass instant communication, email correspondence, information storage, news dissemination, professional growth, entertainment through sharing movies and music, leisure pursuits, electronic commerce, and lucrative business prospects (Nye, 2006).

Technology has catalyzed numerous advancements, innovations, discoveries, paradigm shifts, and transformations across diverse sectors, ranging from transportation to education. McLuhan eloquently characterized technology as an extension of the human body, recognizing its influential role as a tool for social change and progress (Raut and Patil, 2016). His prescient assertion resonates profoundly given the widespread adoption of these technologies by millions of individuals, facilitating accessibility for both individuals and broader segments of society within the educational framework. It is worth noting that individuals spend an average of 6 hours and 42 minutes per day on the internet, with those who sleep an average of 8 hours devoting over 40% of their lifespan to online engagement (Wearesocial, 2020).

The current era of digitalization has ushered in a multitude of advancements, rendering communication more independent, transparent, social, flexible, and interactive (Castells, 2005). Concurrently, technology plays a crucial role in establishing communication systems and contributes significantly to the field of education. In this regard, technology yields positive outcomes by enhancing student success rates, reducing dropout rates, fostering the personal and professional growth of educators, equipping students with 21st-century competencies, offering diverse teaching methods and techniques to teachers, aiding those who face barriers in accessing education, and supporting vocational and technical training (Wellings & Levine, 2009). Furthermore, technology has facilitated proficiency in foreign languages (Terrill, 2000) and has imbued school lessons with elements of enjoyment, ease, and educational value (Budhwar, 2017).

However, the advent of developing technologies in the education system presents its own set of challenges. Despite the widespread usage of social networks and the surge in digital communication, these technologies have the potential to diminish face-to-face interaction, encouraging users to devote excessive amounts of time to digital screens (Dirik et al., 2012). Technological tools, in their quest to generate content, can overwhelm users with redundant information, fostering feelings of alienation and isolation from society. Additionally, they contribute to an uncontrollable acceleration of pace, shifting the preferences of the younger generation from reading books to engaging in online chats (Castells, 2005).

Virtual Communities

Virtual communities and social networks are digital communities on the web that facilitate communication, collaboration, and content sharing among individuals (Carminati & Ferrari, 2008). The emergence of this technology gained prominence with the establishment of the Facebook platform in 2004 (Kaplan & Haenlein, 2010). These networks, often referred to as web 2.0 tools, encompass various media formats such as blogs, forums, and wikis (Murray, 2008). Virtual communities and social networks provide users with the ability to create profiles, engage with diverse individuals and groups, and interact within a digital environment (Döger, 2023). Presently, they serve as platforms for communication, real-time global awareness, expression of thoughts and emotions, sharing and following photos, images, and videos, earning income, self-improvement, and entertainment. Consequently, social networks have permeated nearly all aspects of society, encompassing cultural, economic, social, and psychological dimensions (Raut & Patil, 2016).

Luthans (2001) delved into the psychological aspects of social networks. According to his analysis, social networks offer individuals the means to regulate their perceptions, attitudes, and behaviors, connect with a larger audience, boost self-esteem, overcome fears, and bridge emotional gaps through feedback received within these networks. Ultimately, individuals find love, respect, and resolution to their inner conflicts. However, Gao and Bai (2021) shed light on the negative aspects of these networks. Overreactions and alienation can occur within social networks, as users are exposed to false information. Moreover, social media can contribute to unhappiness if users do not receive sufficient notifications, appreciation, and interaction. These researchers also highlight the potential health problems, addiction, detachment from daily life, and disruption of face-to-face interactions that can arise from excessive social media usage and engagement with these platforms.

The proliferation of these networks, embraced by millions of individuals worldwide, has garnered significant importance, with the demand for such platforms escalating by the day. According to the research done by 'we are social' platform, over half of the global population, encompassing more than 8 billion people, utilize these networks, accounting for 51% of the global populace. In Turkey, 13.7% of the population spends an average of 4 hours daily on social networks, with 92.4% accessing these networks through mobile applications (Wearesocial, 2020). These statistics alone vividly demonstrate the prevalent need and immense demand for these networks.

Education in Social Networks

Teachers, who play a pivotal role in shaping the future of the younger generation, have actively embraced virtual communities and educational activities in their efforts (Raut & Patil, 2016). By participating in these social networks, they not only increase their visibility but also distinguish themselves from their peers. Concurrently, the use of digital social platforms by students involved in education and training activities has a profound impact on the educational structure and its functions (Döger, 2022). In today's digital age, individuals utilize technology and communication channels to access information and manage relationships within these networks. For students, technology offers a gateway to expand their perspectives both locally and globally by engaging in communication and collaboration with others (Budhwar, 2017).

Existing literature on the utilization of social networks in education highlights their positive impact on the educational system. For instance, Greenhow and Askari (2015) argue that social networks can be leveraged to provide online educational opportunities, facilitate increased interaction between teachers and students, incorporate educational technologies, foster cultural understanding, and access a wealth of resources. Similarly, LeNoue (2012) emphasizes the multifaceted nature of these networks, highlighting their capacity to encourage content production, enhance communication skills, facilitate the dissemination of work, and create flexible and transparent learning spaces, underscoring the importance of their integration into education. Furthermore, Delello, Mcwhorter, and Camp (2015) conducted a study revealing that students' communication and interaction within these networks positively influence their educational process, leading to increased motivation, practical application of theoretical knowledge, and enhanced academic success. Duncan and Barczyk (2016) observed in their research on university students that courses conducted through these networks enhance students' enthusiasm for learning, promote networking among peers, and foster a greater sense of belonging to both the course and the institution.

Another study affirming the positive impact of integrating social networks into education was conducted by Ajjan and Harsthone (2008). Their findings indicated that incorporating social networks into educational practices promotes learning, increases teacher-student interaction, enhances student productivity, and naturally boosts student motivation. Pettenati and Ranieri (2006) also conducted research with positive outcomes, asserting that social networks contribute to extracurricular learning and foster an enriched learning environment. Schroeder and Greenbowe (2009) investigated the use of social networks in education among students and discovered that these platforms improve reading and writing skills, motivate students who are hesitant in face-to-face education, and are preferred by students as a learning environment.

While some experts express favorable views on the use of social networks in education, others caution against their potential drawbacks, particularly when social networks are solely considered as tools for socialization. Halverson (2011) highlights how social media and social networks can create problems, especially in terms of concealing students' identities, thereby disrupting educational processes and diminishing student achievement. LeNoue (2012) emphasizes the importance of training individuals to effectively use social networks, while also drawing attention to hardware and software limitations in schools that can hinder their usage, and he raises concerns about security issues. Additionally, Schroeder and Greenbowe (2009) underscore the negative aspects of utilizing social networks in education, pointing out that they can compromise privacy and confidentiality, limit the feasibility of hands-on practical sessions, encounter student resistance towards participation, and lack comprehensive features for tracking grades.

eTwinning Action

Given that the focus of this research pertains to technology in education and the incorporation of social networks in educational settings, it is essential to reference the eTwinning initiative. eTwinning serves as the largest school network in Europe, utilized by teachers and school administrators for educational purposes and fostering social connections. Operating across 43 European countries, this free social network allows teachers to collaborate on projects with students, with the primary aim of promoting peer learning and facilitating both personal and professional development among participants (Kearney, 2016). What sets eTwinning apart from other networks is that it is solely a social networking platform for teachers. The eTwinning network is a platform where more than a million teachers collaborate and work on projects with the aim of adapting to current developments, utilizing technology more effectively in education, and making education more efficient (Döger, 2023).

Through the eTwinning platform, teachers can identify potential partners within their own countries as well as across Europe, enabling them to initiate collaborative projects. Moreover, the platform offers opportunities for teachers to engage in various professional development activities, including online and onsite conferences, workshops, courses, and seminars (Vuorikari, 2010; Gilleran, 2019). Teachers' reasons for being in this environment include meeting other teachers from Europe and Turkey, creating groups and projects, participating in online and face-to-face national and international learning activities to enhance their skills in technology use and seeing and sharing new examples of implementation (Döger, 2022). Simultaneously, by actively participating in this network, teachers can enhance their technological skills in educational settings and improve their proficiency in foreign languages by engaging in new practical examples (Pateraki, 2018).

Aim and Importance

The purpose of this research is to understand the usage patterns and purposes of internet and social networks among teachers based on their demographic characteristics, to examine teachers' attitudes towards social networks according to various variables, and to interpret the implications of these networks for both teachers and students. It tries to understand how virtual networks can be effectively utilized for educational purposes and develop corresponding policies considering the role of technology as catalysts for social change in innovative educational models and training methods. This requires updating the technological infrastructure and equipment in educational institutions and revitalizing the learning environments within schools. Within this framework, the problem of this research revolves around determining the purposes and extent to which teachers utilize social networks, as well as whether they integrate their social network experiences into their teaching practices.

In this study, various conjectures have been put forth to be either validated or invalidated. Initially, the proposition was posited that educators predominantly utilized social networks to expand their follower base, occupy leisure time, garner attention, and derive gratification from notifications. Nonetheless, this investigation has unveiled that these were among the least sought-after motives.

Another presumption preceding the study was that individuals utilized online communities to shape their identity, rally for collective persuasion, and sway decision-makers.

Several factors set this research apart from others in the literature. Firstly, the study boasts a notably larger sample size, comprising 6,005 participants, which surpasses many previous investigations. While earlier studies were confined to specific contexts, this research spans across Turkey. Moreover, prior research predominantly centered on individuals or students, with limited attention directed towards teachers. Further distinguishing features include the selection criteria for the study's sample, which specifically targets active teachers who engage with social networks. Additionally, the study's theoretical framework delves into the influence of social networks on educational practices. Finally, the research proposes a digital platform tailored to address the identified needs of teachers, underscoring its practical implications for educational advancement.

METHODOLOGY

Research Design

This research adopts a mixed methods approach, incorporating both quantitative and qualitative data to comprehensively understand the research problems and analyze the phenomena (Creswell, 2016). A questionnaire was administered to 6,005 teachers adopting the survey and interviews were conducted with 25 volunteer teachers. The data collected from both methods were used to complement and support each other. The research scope is based on a case study design, employing Yin's (2003) holistic multi-case design, which involves handling and comparing multiple situations comprehensively.

The quantitative study involved the administration of a questionnaire adopting the survey by using SurveyMonkey tool where teachers were asked to provide demographic information, indicate the purposes and frequency of using social networks. There were 16 closed quotations and 2 open questions in the quantitative survey. In line with the objectives of the study, teachers' demographic characteristics and their usage of social networks are interpreted based on data obtained from surveys. This includes how and for what purposes teachers utilize social networks, the role of social networks in teachers' identity formation, and how teachers integrate social networks into their teaching practices.

The qualitative study was done through interviews with 25 teachers actively engaged in eTwinning activities across the seven geographical regions of Turkey during the 2021-2022 academic year. Discussions regarding social networks were conducted online, with audio and video recordings taken. Participants were asked 20 semi-structured and open-ended questions. Creswell (2016) stated that qualitative research can involve working with a small number of individuals or events, ranging from one or two to twenty or thirty, emphasizing the need for detailed preparation for each individual or event under investigation. The qualitative study focused on examining the purposes for which teachers use social networks.

These interpretations are drawn from both the survey data on social network usage and discussions related to social networks. Through this method, systematically collected data are longitudinally examined to understand how real-world interactions unfold (Subaşı & Okumuş, 2017).

Validity and Reliability

Several strategies were employed to enhance the validity and reliability of the research. These strategies included seeking expert opinions during the preparation and evaluation of the survey, providing preliminary information about the research and the researcher, confirming data with the participants during the interviews, incorporating both positive and negative questions in the questionnaire, refraining from guiding questions during the interviews to ensure active listening by the researcher, conducting a pre-test with 100 individuals for the questionnaire, and conducting a pre-test with three different individuals for the interviews.

To bolster the reliability and validity of this study, various strategies were employed, incorporating Lincoln and Guba's (1985) four overarching criteria: credibility, transferability, dependability, and confirmability, to ensure trustworthiness. Additionally, a mixed methods approach was adopted, ensuring simultaneous collection and analysis of both quantitative and qualitative data, thereby strengthening the robustness of the findings through mutual reinforcement.

Additionally, to enhance the reliability and validity of the research, the findings and interpretations of the research were reviewed by experts including members of the Thesis Monitoring Committee and individuals specializing in the use of technology in education at the Ministry of National Education. Expert support was sought in the preparation of the survey and interview questions, the evaluation of the findings, and the formulation of recommendations. Furthermore, in addition to expert opinions in the preparation of both quantitative and qualitative questions, peer review was also conducted. One of the factors that enhances the reliability of a study is participant validation, which involves reaching out to participants involved in the interviews and obtaining feedback from them about the data collected (Merriam, 2013).

Procedure

Due to pandemic measures and the aim of reaching participants from all regions in Turkey, the questionnaire and interviews were conducted online. The semi-structured quantitative data was collected using the online survey application SurveyMonkey. On the other hand, qualitative data were gathered through online video meetings using the Zoom platform. The participants' video recordings were captured and subsequently transcribed into textual format for analysis.

Population and Sampling

The population of this research consists of registered eTwinning teachers working in all levels of schools across seven regions in Turkey. The sampling was conducted among those who responded to the questionnaire. Specifically, in the 2021-2022 academic year, there were 331,140 registered eTwinning teachers in Turkey, and 6,005 of them completed the questionnaire. Due to the registration of many schools in 81 provinces for this activity, no restriction has been imposed on the number of schools and the institutional distribution of teachers. In determining the sample representing this population, the sample table recommended by Yazıcıoğlu and Erdoğan (2014) based on the population size was used. As a result, it appears sufficient for the sample size representing the research population to be 1,066 individuals with a 97% confidence level and a 3% sampling error. Consequently, 6,005 teachers were considered as the sample in this context. For the interviews, a maximum diversity sampling method was employed to select 25 teachers as participants (Yıldırım & Şimsek, 2016). The selection aimed to ensure diversity in terms of regions, branches, levels, and genders. Each participating teacher in the interviews was assigned a code number, such as T1, T2, T3, up to T25, for identification within the research. Demographic information of the teachers participating in the interviews is shared in Table 1.

Table 1. *Demographic information of the teachers participating to the interviews*

Teacher	Gender	Subject	Region	Level	Experience in Teaching (Year)
T1	Man	English	Black Sea	High School	32
T2	Man	Physics	South East A.	High School	23
T3	Man	German	Mediterranean	High School	24
T4	Man	English	Black Sea	High School	19
T5	Woman	English	Black Sea	High School	18
T6	Woman	English	East A.	High School	31
T7	Woman	English	Black Sea	Secondary	16
T8	Man	IT	Central A.	High School	20

T9	Man	English	Aegean	Secondary	14
T10	Woman	Primary School	Central A.	Primary	18
T11	Woman	Primary School	Mediterranean	Primary	20
T12	Woman	English	Marmara	Primary	17
T13	Woman	Primary School	East A.	Primary	15
T14	Woman	Primary School	Black Sea	Primary	13
T15	Woman	English	East A.	High School	17
T16	Woman	Primary School	Marmara	Primary	25
T17	Man	Primary School	Central A.	Primary	26
T18	Woman	Pre-primary	Central A.	Pre-primary	25
T19	Woman	Special Teaching	Aegean	Pre-primary	12
T20	Woman	Pre-primary	Mediterranean	Pre-primary	15
T21	Woman	Mathematics	Black Sea	High School	6
T22	Woman	Guidance	Black Sea	Primary	15
T23	Woman	Turkish	Aegean	High School	18
T24	Woman	History	Aegean	High School	31
T25	Woman	Music	Marmara	Secondary	18

Data Analysis

In the quantitative phase of the study, participants were asked 16 closed-ended questions and 2 open-ended questions. The analysis of quantitative data was conducted alongside the qualitative data. The data from 6,005 participants in Turkey was collected and evaluated using the online tool SurveyMonkey. The data was analyzed using percentage (%), frequency (f), and mean (\bar{x}) distribution tables. In the qualitative part of the research, 19 open-ended questions were asked during the interviews. The findings were analyzed using an inductive analysis method. The collected data were systematically described, and these descriptions were then explained and coded to derive results and interpretations based on emerging themes. Generalization was applied to the findings, and overall predictions were made for the future. Both the quantitative and qualitative data analyses aimed to provide a comprehensive understanding of the research topic and address the research questions effectively.

FINDINGS

One of the primary objectives of this study is to explore the impact of social networks on education. Within this framework, the findings can be categorized into four key questions: Why do teachers use the Internet? Why do teachers engage in social networks? What are the advantages of social networks? And how do teachers utilize social networks? Regarding the reasons why teachers use social networks, the research participants displayed a strong willingness to embrace these platforms and new technologies. In interviews, teachers emphasized the significant contribution of social networks to their professional lives, considering them indispensable and beneficial tools. They recognized a paradigm shift in the education system, wherein social networks occupy a vital role. From the perspective of interviewed teachers, it is evident that social networks enhance the quality of education, enrich the learning environment, and offer prompt feedback through measurement and evaluation tools integrated into these platforms.

Teachers were asked about the frequency of their internet usage based on the reasons for use. Accordingly, Table 2 lists the mean values of the teachers' reasons for internet usage.

Table 2. *Distribution of participants based on internet usage purposes*

Internet Usage Purposes	\bar{x}
To acquire information	4.59
To conduct research	4.56
To contribute to professional development	4.48
To contribute to the educational process	4.43
To engage in instant communication	4.42
To stay updated on current affairs	4.28
To streamline daily tasks	4.08
To execute official services	4.07
To follow social media	4.07
To exchange emails	3.86
To share content	3.73
For entertainment (watching videos, playing games, etc.)	3.22
To utilize leisure time	3.12
To engage in online chats	3.09
To view or upload photos of followers	2.68
To post on or read the walls of followers	2.47
To get to know people better	2.43
To access contact information of individuals	2.32
To find new friends	1.95

According to Table 2, the questionnaire responses from the 6,005 participants in this research shed light on teachers' purposes for internet usage. The participants ranked their intentions as follows: obtaining information ($\bar{x} = 4.59$), conducting research ($\bar{x} = 4.56$), contributing to professional development ($\bar{x} = 4.48$), supporting the education and training process ($\bar{x} = 4.43$), engaging in instant communication ($\bar{x} = 4.42$), and staying updated with current affairs ($\bar{x} = 4.28$). Subsequently, the participants indicated that they primarily use the internet to facilitate their daily work ($\bar{x} = 4.08$), fulfill official tasks ($\bar{x} = 4.07$), engage with social media ($\bar{x} = 4.07$), exchange emails ($\bar{x} = 3.86$), and share information ($\bar{x} = 3.73$). Conversely, the least preferred actions among teachers included finding new friends ($\bar{x} = 1.95$), acquiring contact information from people ($\bar{x} = 2.32$), developing deeper connections with others ($\bar{x} = 2.43$), posting or reading on followers' walls ($\bar{x} = 2.47$), and viewing/uploading photos of followers ($\bar{x} = 2.68$). Clearly, teachers perceive the internet as a valuable information source that supports their self-improvement and enables them to stay abreast of current trends. The priorities associated with internet usage revolve around subjects related to education and the training process. As can be seen, teachers see the internet as a source of information where they can improve themselves and follow current trends. Internet usage purposes are listed here and it is seen that the subjects related to education and training process are in their priorities.

Why do teachers use social networks?

Within the scope of this study, it is evident that the participating teachers exhibit a strong inclination towards utilizing social networks and embracing new technologies. The teachers who partook in the interviews assert that social networks make a substantial contribution to their professional lives and using these networks has become a necessity due to their utility as effective platforms. They assert that a paradigm shift is underway in the education systems, and social networks hold a pivotal position in driving this transformation. The interviewed teachers unequivocally express that social networks enhance the quality of education, enrich the learning

environments, and facilitate prompt feedback through the utilization of measurement and evaluation tools integrated within these networks. In the quantitative research, the frequency of participants' activities on social networks have been asked. The results are shared in the Table 3 below.

Table 3. *The frequency of participants' activities on social networks*

Actions	\bar{x}
Posts related to raising awareness and consciousness.	2.97
Congratulations and celebration posts.	2.91
Posts concerning environmental and ecological issues.	2.88
Posts related to special days and weeks.	2.84
Shares regarding new teaching methods and techniques.	2.8
Shares related to my areas of interest.	2.77
Announcement shares (photos, achievements, etc.).	2.77
Shares about things I've recently learned.	2.68
Shares about books I like or recommend.	2.64
Shares related to technology.	2.59
Shares regarding the state of the teaching profession.	2.52
Shares expressing agreement or disagreement with a certain view.	1.73
Shares concerning teacher appointments.	1.62
Shares about economy and money.	1.6
Political and policy-related shares.	1.37

The frequency of participants' activities on social networks is provided in Table 3. In this section, the average frequency of these actions has been taken. According to this, teachers mostly indicated that they engage in awareness-raising and consciousness-building posts (mean = 2.97), congratulatory and celebratory posts (mean = 2.91), posts related to environmental and ecological issues (mean = 2.88), posts about special days and weeks (mean = 2.84), posts about new teaching methods and techniques (mean = 2.8), posts related to areas of interest (mean = 2.77), and subsequently, they expressed making announcement posts (photos, achievements...). In the survey, it is observed that teachers do not engage much in political posts (mean = 1.37), and posts related to economy and money (mean = 1.6), indicating a preference against making these types of posts.

Personal and professional development

According to all the interviewed teachers, social networks play a crucial role in both personal and professional growth. The research findings revealed that teachers utilize social networks to enhance their professional careers, stay informed about evolving trends worldwide, draw inspiration from their peers, seek answers to their inquiries, and explore subjects of interest. Moreover, teachers emphasized that social networks provide a platform for them to gain insights into cultural diversity at both national and international levels. As articulated by educators classified under codes 5, 10, and 12, these platforms have the potential to significantly enhance their professional growth and development.

“If we encounter something different on social networks, we try to get it. Or if there is something we hear for the first time, we search it on the net and we try to do it.” (T5)

“I firmly believe that social networks, when utilized effectively and with clear intentions, significantly contribute to professional development.” (T10)

“Education is our primary responsibility, and I have a personal drive to stay ahead of the curve. I acknowledge that what I know may not always be accurate, and I believe that individuals can thrive in life by constantly adding to their knowledge. Therefore, for

teachers, the authentic use of social media should primarily revolve around education.” (T12)

Another aspect emphasized by educators is the platforms' capacity to keep them abreast of the latest developments and provide opportunities to track ongoing projects.

“I love the posts that prioritize education and its principles. I follow the quality posts. I transfer the knowledge will add something to me and my students. That's why I follow some people.” (T3)

“We follow the agenda with social networks. We stay on the agenda and follow the latest. We plan studies accordingly. In this sense, we have started the studies in line with the goals for our country and for Europe, at least at school level. We actively engage with social networks to stay informed and up-to-date. By following the latest trends and agendas, we can plan our educational endeavors accordingly. For instance, we have initiated projects aligned with both our country's goals and those of Europe, particularly at the school level.” (T5)

As seen the teachers suggest that teachers stay up to date with projects in the social networking platforms. They may get contact with experts, teachers living abroad, or influential educators who share news, ideas, updates, and research findings relevant to teaching through these channels. By following these accounts and making collaborative projects, teachers can stay informed about changes in curriculum, educational policies, and pedagogical approaches at the school level. Another key point highlighted is the role of technology in education, where educators assert that these networks facilitate the advancement of teachers' professional development, with web 2.0 tools being foremost among them. Within the context of this research, it is evident that teachers who engage with social networks predominantly utilize these tools. Teachers have reported acquiring knowledge about the names and utilization of these tools primarily through their interactions on social networks. It is seen that especially international networking fosters continuous learning and keeps educators updated on the latest trends and best practices.

Peer Learning and Collaboration

Teachers participating in the survey and the interview, report that they interact with teachers in national and international contexts. They come together in these networks, learn from each other, and boost their professional development. They stated that they like to use web 2.0 tools and they could help other teachers to add value to their professional development. They also reveal that they found the project partners in these networks and that they disseminated their project work through these networks. Teachers prefer to use these networks as it is a space where they can come together, learn together and work together. In this way, teachers can meet other teachers and can exchange ideas in the social networking platforms like eTwinning.

“Within the scope of the project, we held meetings together with other teachers and integrated them into education. I can say that eTwinning projects have provided this. eTwinning projects and the following successes have made me known.” (T1)

“Thanks to eTwinning, we could learn about different approaches of students, especially with other teachers and the other country teams. There are teachers and students from different countries and cultures in the projects. This develops the interaction.” (T2)

“While doing eTwinning projects, there were people who touched my heart, and also teachers to whom I touched. It helped a lot when I taught my friends any web 2.0 tool at night. I continue to meet with these people. I have so many great memories. This is a very good thing eTwinning has given. We learn and we transfer information,” (T9)

In light of teachers' sentiments, it is evident that social networks play a pivotal role in fostering peer learning through various avenues. These platforms enable educators to establish connections

with peers on both local and global scales. By joining specialized groups or communities tailored to their subject area or grade level, teachers can engage in discussions, exchange ideas, share resources, and collaborate on projects. Social networks serve as a medium for educators to transcend geographical barriers, granting easy access to diverse perspectives and expertise worldwide. Within these platforms, educators can disseminate resources such as lesson plans, instructional materials, and research findings, thereby cultivating a culture of collaboration and facilitating mutual learning among peers.

Moreover, social networks provide spaces for educators to actively participate in discussions, seek advice, and pose questions to their peers. This collaborative environment fosters the exchange of innovative ideas and effective solutions to common challenges encountered in teaching and learning contexts. Through social networks, educators have the opportunity to partake in professional development initiatives such as webinars, online courses, and virtual conferences, organized either by peers or educational institutions. Engaging in these activities enriches educators' knowledge base and enhances their pedagogical skills, thus contributing to their continual professional growth.

Furthermore, social networks facilitate a feedback mechanism wherein peers offer constructive criticism, encouragement, and guidance to one another. This feedback loop promotes reflective practice and fosters a culture of continuous improvement among educators. Additionally, these platforms enable educators to broaden their professional networks by connecting with colleagues, mentors, and subject matter experts within their field. Such connections often lead to collaborative ventures, partnerships, and novel learning opportunities, thereby facilitating personal and professional growth. In summary, social networks serve as dynamic platforms that foster peer learning by facilitating collaboration, resource sharing, professional development, and supportive networks among educators.

Using As a Resource

Participating teachers express that networks could be valuable resources if they can be used effectively. This network facilitates the accessibility to the content and to the people they want to network with. Thus, they have the chance to communicate and learn.

“We have kindergarten groups on Facebook and the events are shared there. I have a lot of documents, but I still go there and look if there is something different or if there is something I can move to my children. Here, I learned Web 2.0 tools. These tools have given me a lot. There are people I met through social networks. I can ask everything and they answer.” (T9)

“I actively use social networks in the communication, collaboration and assignment processes with students. In addition, I learned the tools of prezi and powtoon from the Facebook group and I used them in my lessons.” (T13)

When the ideas of teachers are interpreted, it can be said that the main resources of information in social networks are peers, experts, tools, groups, and documents for teachers. Teachers like to learn from their colleagues and try to share the outcomes with their students. As articulated by teachers, the web 2.0 tools shared in these social networks provide interactive and dynamic learning experiences that capture students' attention and promote active engagement with course material. They give the chance to facilitate collaboration among students, allowing them to work together on projects, share ideas and provide feedback to one another. These resources supplement traditional teaching materials, catering to diverse learning preferences and providing additional support for students. Overall, the integration of Web 2.0 tools in lessons enhances teaching and learning experiences by fostering engagement, collaboration, personalization, global connectivity, real-world relevance, feedback, assessment, flexibility, and accessibility. It can be said that by leveraging the power of technology within the social networks, teachers can create innovative and inclusive learning environments that empower students to succeed in the digital age.

Being in Projects and the Safety

Teachers mention that they can make their voices heard to the managers and decision makers by acting together with other teachers by virtue of social networks. Teachers imply that teachers in social networks are influenced by other teachers and the projects in the networks increase their recognition. Thus, teachers try to fulfill their sociological and psychological needs with social media tools by being more visible in these networks. This study clearly reveals that teachers use these tools to interact with their students during lessons.

“I still see eTwinning as the best platform if you are working with students. Personal data and safety are very important and this sensitivity is not taken into account in any other social network. It is the safest area to lead students. From teachers around, I see that eTwinning activities have already developed these aspects. What is desired here is actually to use social media and technology correctly.” (T7)

“The eTwinning project is slightly different from other social networks. Because teachers who never use social media are also there. There are also our partners. Sometimes, when we think about opening Facebook or Instagram pages, they say that they don't have such accounts. He says he can't open. There are teachers who are against it. eTwinning is a social platform where the privacy of students is taken as a basis and it is only for teachers. A person from outside can not easily enter eTwinning and can not see the posts and other stuff.” (T14).

When teachers' expressions are interpreted, it is seen that teachers mentioned about the visibility of the teachers in the projects and drew attention to the security risk in social networks. Another teacher said that there are teachers who do not use social media but are on the eTwinning platform highlighting that the most important reason for this is the security and privacy issues. Although the survey in this study was made to the teachers in the eTwinning activity, it was seen that the rate of teachers who do not use social media was close to 3%. This can be interpreted as teachers do not trust social media and prefer safer platforms. Teachers like to integrate the things they learned from the projects into his lessons by giving an example from their students. All in all, safety is a crucial concern for teachers and they expressed the need for a secure platform. While a majority of participating teachers use social media and social networks, they believe that these networks pose a risk to their personal information security. Additionally, teachers do not perceive these networks as devaluing the teaching profession. However, respondents remained uncertain (35%) regarding the notion that these networks track followers' information. Consequently, there is a demand for a more secure social network.

Integration To The Lesson

Teachers postulate that they use these networks to carry the information they have learned from social networks to the classroom. They use web 2.0 tools, especially in the smart boards in the class. Here, teachers' main purpose is to take part in these networks, follow the posts and accommodate them into their lessons. Some remarks of teachers regarding how they use these tools and how they integrate them into the lessons are shared below:

“I send the YouTube links of mine to parents via WhatsApp. The children watch my YouTube channel and do the activities there. I prepared animated visuals. I also prepare videos and shared them on my Instagram account. I have added a WeTransfer link to the comments section in my YouTube channel in order to reach more people. The parents were able to access the animated version of my work by clicking and the other teachers also apply them in their own classrooms.” (T2)

“Although what we have learned on social networks may seem utopian, it can be easily realized. When I first learned virtual reality, I was very interested. I prepared a video on one piece of paper and we played it virtually. I made a virtual magazine with students. This became a project in the school and it was the students' product. Green screen technology was integrated into this and we released a virtual magazine.” (T6)

“My students started learning eTwinning and web 2.0 tools with me and became interested in this field. Now when we make slides, we used to use just power points. We used to post photos before, now we make our avatars and we started decorating our slides with them. I had students who had never touched a computer and who were afraid of it, now they have started to use programs.” (T22)

As it can be seen, teachers have reached students and even parents and interacted with them by using many social networks. Teachers used augmented reality applications, word cloud tools, movie script creation tools as well as YouTube, Padlet, Chatter pix, Word Wall, Word art tools. Teachers stated that they played games with their students using Web 2.0 tools. They taught their lessons with gamification activities, created virtual magazines with their students, and made pictures with video editing and montage tools. They prepared posters and created drama activities. All teachers agree that social networks and applications make the lessons more enjoyable.

What are the Assets of Social Networks?

In line with teachers' assertions, the most imperative advantage of these networks is that teachers can stay up-to-date and follow changing and developing trends. Teachers expressed that they can follow the changing fields of education and techniques in the world, thanks to social networks. Another benefit is that teachers have the chance to increase their human resources through these networks. They maintain that social networks help to increase the recognition and visibility of teachers, so that people can follow people they want, reach out and learn from the academics. Another advantage is increasing the motivation of teachers and students. In this context, teachers think that sharing makes people feel happy, makes educational practices more efficient and fun and it is very beneficial for the education process.

“In Turkey, if there weren't any social networks, it would be impossible for teachers to exhibit himself in his profession. Normally, there are very few people around you that you can ask your questions. Social networks actually works for it.” (T1)

“I am here to reach more people and to be useful. I trust the work I do. It is beneficial for my students. And it is a good feeling being an example for other teachers and other students by spreading the work of my students. It can be nice to travel, see new places or meet new people thanks to these networks, but I think being accessible is more important. Thus, I like to come together with colleagues and share the work.” (T8)

“The works we do on behalf of our school are seen and liked by the senior management thanks to social networks. This makes us work more enthusiastically and increases our motivation,” (T15)

The inspiring part of social networks as highlighted by the teachers indicates a new form of being recognized by the organization. The visibility of teachers' work to senior management through these platforms can lead to increased intrinsic motivation, suggesting that social networks may be reshaping traditional mechanisms of professional reward and acknowledgement.

“A friend had a graduation ceremony during the pandemic period. I thanked him and asked him how well it is. He immediately sent me the photos and explained how he did it. I became very happy with this. I did the same event and I told other teacher friends. Experiencing the feeling of getting a quality label from the projects and rushing to find out how we can make up for what we lack is wonderful.” (T9)

“People on social networks keep me up to date from events. I try to learn from webinars. They broadcast them live and invite experts. I find the opportunity to participate in those webinars and I have A chance to ask my questions there. I follow the pages for this purpose.” (T16)

The interviews suggest that social networks are essential in overcoming feeling cut off because of location or job roles by allowing teachers to showcase their expertise and exchange knowledge within a broader community. This being seen online is important not only for individual

professional development but also for working together to get better at teaching. The teachers' narratives imply that social networks enable a form of a culture where everyone shares and takes part where sharing, collaboration, and peer validation are central to building your professional self and recognition.

Moreover, the teachers explain a perception of social networks as platforms for sharing professional roles and knowledge widely. They engage in groups of people learning together that extend beyond the traditional boundaries of schools and districts, enabling access to a diversified set of resources, expertise, and support systems. This sharing professional roles and knowledge widely is characterized by an increased capacity for innovation, as demonstrated by the adaptation of practices during the pandemic.

The integration of social networks into professional practices also reflects a shift towards choosing your own learning path. Teachers are not passive consumers of professional development; instead, they actively seek opportunities, such as webinars and live events, to enhance their knowledge and skills. This taking action by yourself to professional growth is facilitated by the being direct and interactive afforded by social networks.

What are the teachers doing on social networks?

Teachers claim that they use document, photo, and video sharing tools as well as blog, wiki, and webinar tools, thanks to the social networks featuring a web 2.0 tool. Teachers were asked about the objective of using the teacher networks they used, and the most common actions are: To follow the announcements and news about education, to learn about the developments in the teaching profession, to be informed about the meetings and seminars, to be informed about new teaching materials, to be aware of the developments in the world, to search for and participate in the new project ideas, to disseminate the project carried out, to be aware of the social activities carried out in common, to follow the work done in schools, to exchange information among teachers, to learn about the teachers' personal rights, to get help in profession, to use digital tools in education, to follow or share the legislations related to education, to share information about the results of national and international exams, to share the success of their students, to support teachers in various subjects, to follow postgraduate education opportunities, to share competitions and the competitions results, to establish friendship and cooperation with teachers, to follow funny and entertaining posts.

In fact, the comments of the following teachers with code 5 and 14, summarize how teachers are using and what actions they are doing on social networks.

“We are trying to transfer the innovative methods and practices in our projects through social networks. We want other students in the class to do the same practices. Therefore, we can easily use many web tools and applications from artificial intelligence to augmented reality or virtual reality with our students.” (T5)

“Technology is constantly changing. Education, methods and techniques are changing. Students' interests vary a lot. We are also trying to do something, but we can always learn something from our colleagues and pass it to our students. I am here for this reason.” (T14)

When the thoughts of teachers are summarized regarding social networks, it can be said that teachers like to use online learning environments. In this sense, they can think flexibly, access the information they want, work to support different learning styles, know how to benefit from the opportunities provided by web 2.0 tools, and not hesitate to communicate and cooperate. It has been observed that they try to integrate social networks into their learning processes.

Teachers desire a platform that recognizes and showcases their achievements, visibility, and success. The research reveals a high level of motivation among teachers and students, with appreciation from school management serving as a significant source of motivation. Consequently, it is believed that rewarding successful project owners who meet specific criteria will make them feel valued.

Lastly, effective communication is another key aspect desired by teachers in a social network platform. They seek a platform that enables collaboration and communication, fostering peer learning and providing opportunities for teachers to learn from their students. Teachers should be able to share their personal and collaborative work with their students. Facilitating project-based learning and encouraging teachers to collaborate on projects with their peers would be a valuable feature. The platform should also provide a means for teachers and students to interact and produce joint products. By engaging in such project-based learning experiences, the aim is to create lasting behavioral changes.

DISCUSSION AND CONCLUSION

With the emergence of new technologies in the 21st century, the internet has become a significant element in both individual and societal life, inevitably leading to the formation of virtual communities as daily life becomes increasingly digitized (Castells, 2005). It is possible to say that today social networks have begun to influence every aspect of our lives, penetrating cultural, economic, social, and psychological domains. In this evolving process, these platforms have transcended being mere communication tools and have acquired the characteristic of organized structures where individuals and groups express themselves. Teachers, who prepare the future of society, have also embarked on connecting to social networks in their educational processes, striving collectively to learn and to exist within virtual communities by staying online in almost every aspect of their lives (Raut & Patil, 2016). Thanks to technology, students can expand their visions both locally and globally by communicating and collaborating with other individuals (Budhwar, 2017). It would be accurate to say that the opportunities provided by these networks are a result of the growth of the Internet and social networks. The opportunities provided by social media and Web 2.0 tools, along with their visual diversity and timeliness, have increased the demand for such courses among both teachers and administrators working in the Ministry of National Education, reflecting the changes in the produced knowledge (Arkan & Yünter, 2017).

In the scope of this research, numerous assumptions have been attempted to be either proven or refuted. Initially, it was hypothesized that teachers primarily used social networks to gain more followers, pass time, seek attention, and derive pleasure from notifications. However, this research has revealed that these were the least desired objectives. Contrary to expectations, teachers do not prioritize increasing their follower count, seeking attention from the audience, engaging in comment wars, or deriving satisfaction from notifications. Instead, they view social networks as effective tools for professional development and as necessary for integrating technology into their lessons. A study supporting this view was conducted by Greenhow and Askari. According to Greenhow and Askari (2015), their research found that one-third of teachers are engaged in social networks during their leisure time outside of school. Consequently, they argue that these networks can be used for online educational opportunities and that teachers communicate more with their students through social networks. They also claim that teachers become more knowledgeable about educational technologies by recognizing different cultures, changing their ideas, and accessing more resources. Similarly, LeNoue (2012), in his doctoral dissertation, argues for the use of social networks in education, stating that these networks should be utilized due to their multifunctionality. He asserts that they enhance individuals' communication skills, and facilitate content development and dissemination by learners, thus promoting a student-centered model. Furthermore, he highlights that social networks eliminate hierarchy, leading to more flexible learning experiences, and he suggests that these networks represent a new model and paradigm shift in education.

Another assumption made before the research was that individuals used virtual communities to establish their identity, unite for mass persuasion, and influence decision-makers. Although Hood (2019) suggests that individuals' presence on these networks is driven by society's expectation of sharing and the effort to reflect the desired social media profile, teachers participating in the research do not share this view. While individuals on social networks possess the power to shape the attitudes and behaviors of users and decision-makers, teachers in the research stated that they refrain from sharing political posts, forming pressure groups, and following union-related content.

Based on the research findings, it can be concluded that teachers primarily use social networks to connect with others during their education and training processes and fostering collective learning and participating in virtual communities across various aspects of their lives. Their main objectives in utilizing these platforms are to voice their opinions, garner attention, and seek answers to their inquiries.

Although Halverson (2011) expresses concerns about social media particularly in terms of protecting students' privacy, stating that these networks hinder the educational process and do not contribute to the expected career development of students, teachers participating in this research express the opposite view. Correlatively, Raut and Patil (2016) primarily focus on the negative aspects of using social networks in education, suggesting that these networks create addiction among students, cause them to experience concentration problems, decrease their academic achievements, and lead to difficulties in memory and recall processes, teachers participating in the research have tended to highlight the benefits of these networks. Teachers in this research emphasize that social networks provide access to diverse information and multicultural perspectives and support student success, reduce dropout rates, and create opportunities for individuals. Teachers think that social networks facilitate the development of 21st-century skills, enable teachers to employ different teaching methods and techniques, support vocational and technical education, and enhance the quality of the teaching profession.

While Sarıçam (2015), in their subject-based study examining the extracurricular use of social networks, concludes that these networks lead to students' failure in subjects such as foreign language (English), Turkish, and mathematics and that they have no positive effects on computer technologies, social studies, and science courses, teachers participating in the research do not share the same opinion. Based on the data collected from teachers, it is evident that they utilize social networks primarily for accessing information and benefiting their students, rather than for personal pleasure and entertainment. This shift in behavior indicates that teachers are embracing the requirements of an information society and moving away from being mere consumers.

During the interviews, teachers put forth several suggestions for the effective use of social networks. These recommendations include disseminating national and moral values, conducting original studies within these networks, enhancing the visibility of teachers, providing training programs, ensuring the safety of social networks, improving teachers' technological proficiency in education, staying updated with the latest trends, recognizing exemplary teachers, formulating corresponding policies, and fostering voluntary participation in social network activities. Additionally, regulations regarding the use of social networks, training teachers on social media etiquette, imparting values education, and enhancing teachers' media literacy skills were among the suggestions provided by the interviewed teachers and questionnaire respondents.

All in all, it is seen that teachers aim to enhance their personal and professional development through these platforms. Accordingly, training sessions should be provided to teachers and school administrators, both remotely and face-to-face, in the field of education. In-service training programs should include detailed explanations of the National Social Teacher Platform's usage and functions, along with media literacy training to increase teachers' awareness. Additionally, teachers should receive training on Web 2.0 tools to enhance the quality and visual appeal of education. Teacher training institutions should provide teachers and aspiring educators with the necessary awareness and skills to utilize these networks effectively. Moreover, instead of lengthy in-service training courses aimed at enhancing teachers' professional development, redirecting the target group towards social networks as platforms for peer learning can prove more cost-effective and feasible. Finally, decision-makers should formulate studies and policies that recognize and reward successful teachers engaged in projects aligned with the management's mission and vision.

Consequently, this research has led to the proposal of establishing the "National Social Teacher Platform" to cater to the interests, desires, and needs of teachers. This platform would enable teachers to form groups related to their specific subjects, engage in collaborative brainstorming, share ideas and information, and maintain communication with their students beyond the confines

of the school environment. Teachers would have the opportunity to showcase their work, thereby fostering stronger relationships among parents, teachers, and students. On the other hand, considering the intensity of teachers' usage of social networks, the Ministry of National Education and teacher training institutions should instill the necessary awareness in both current teachers and teacher candidates. Providing both theoretical and practical professional development training in media literacy would be beneficial for more efficient use of social networks in lessons. Additionally, instead of long in-service training courses aimed at enhancing the professional development of teachers and administrators, directing them towards social networks, where they can learn from each other at a significantly lower cost, could be advantageous, thereby increasing awareness among teachers regarding this matter.

ADDITIONAL INFORMATION

Acknowledgments or Notes

This research was carried out based on the written permission dated 04.04.2021 and numbered E-49614598-605.01-47104362 obtained from the Strategy Development Department of the Turkish Ministry of National Education.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declare no potential conflicts of interest associated with this research, authorship, and/or publication of this article.

Statements of Publication Ethics

The authors hereby declare that the study does not have unethical issues and that the research and publication ethics have been observed carefully.

REFERENCES

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Alkayış, A. (2021). Digitalization and Education 4.0 from the Perspective of Educational Philosophy. *Bingöl University Journal of Social Sciences Institute*, 11(21), 221-237. <https://doi.org/10.29029/busbed.818165>
- Budhwar, K. (2017). The role of technology in education, *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology (IJEAST)*, 2(8), 55-57.
- Carminati, B., & Ferrari, E. (2008). Access control and privacy in Web-based social networks. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, 4(4), 395-415, <https://doi.org/10.1108/17440080810919468>
- Castells, M. (2005). *The network society: from knowledge to policy*, Castells, M., Cardoso, G. (Eds.), Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches Research Design* (S. B. Demir, Trans.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Delello, J.A., McWhorter, R.R. & Camp, K.M. (2015). Using Social Media as a Tool for Learning: A Multi-Disciplinary Study. *International Journal on E-Learning*, 14(2), 163-180. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved April 2, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/41291>
- Dirik, M., Taşkesen, E., Ekin, İ. ve Alp, D. (2012). Reflection of Virtual Life to Real Life in the Information Age, *Batman University, Journal of Life Sciences*, 1(2), 211-223.
- Döger, M. F. (2022). Transformative Role of Social Networks in Education Example of eTwinning Activity. *KSU Education Journal*, 4(2), 83-103.

- Döger, M. F. (2023). *Teachers in Social Networks* (Doctoral dissertation). Ankara University, Institute of Educational Sciences.
- Duncan D. G., & Barczyk, C. C. (2016). Facebook's effect on learning in higher education: An empirical investigation, *Information Systems Education Journal (ISEDJ)* 14(3), 14-28.
- Gao, K., & Bai, H. (2021). *The study of social media alienation in the digitized world, advances in social science*, Education and Humanities Research, Atlantis Press, 27(1), 153–181.
- Gilleran, A. (2019). *eTwinning in an era of change, impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*, Full Report, Central Support Service of eTwinning, Brussels: European Schoolnet.
- Greenhow, C., & Askari, E. (2015). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and information technologies*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Halverson, E. R. (2011). *Do social networking technologies have a place in formal learning environments?* On the Horizon, 19(1), 62–67. <https://doi.org/10.1108/10748121111107717>
- Hood, B. (2019). *Benlik Yanılsaması: Sosyal Beyin, Kimliği Nasıl Oluşturur?* (Ö. Eyüphan, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). *Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media*, Business Horizons, 53(1), 59-68. <https://www.webatlas.it/pdf/kaplan-haenlein-users-of-the-world-unite.pdf>
- Kearney, C. (2016). *Monitoring eTwinning practice: a pilot activity guiding teachers' competence development*, Central Support Service of eTwinning, Brussels: European Schoolnet.
- LeNoue, M. D. (2012). *Educational Social Software: The Use Of Social Network Sites For Teaching And Learning* (Doctorate Thesis), North Dakota State University.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Luthans, F. (2001). *Organizational behavior- an evidence-based approach*, 12th Edition, USA: McGraw-Hill Company.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Translated by Turan, S. Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Murray, C. (2008). *Schools and social networking: fear or education?* Synergy Perspectives: Local, 6(1), 8-12.
- Nye, D. (2006). *Technology matters: Questions to live with*, Cambridge University, London: The MIT Press.
- Pateraki, I. (2018). *Measuring the impact of eTwinning activities on teachers' practice and competence development- Monitoring eTwinning Practice Framework*. Central Support Service of eTwinning, Brussels: European Schoolnet.
- Pettenati, M., & Ranieri, M. (2006). *Informal learning theories and tools to support knowledge management in distributed CoPs*, Proceedings of the EC-TEL06 Workshops, Greece.
- Raut, V., & Patil P. (2016). Use of social media in education: Positive and negative impact on the students, *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 4(1), 281-285.
- Sarıçam, F. (2015). *The Effect of Students' Out-of-School Social Media Usage Purposes on Their Academic Achievement*. (Master's Thesis), Afyon Kocatepe University, Afyon: Institute of Science.
- Schroeder, J., & Greenbowe, T.J., (2009). The chemistry of facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory, *Innovate, Journal of Online Education*, 5(4), Article 3.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Case Study as a Research Method, *Journal of Atatiürk University Institute of Social Sciences*, 21(2), 419-426.
- Terrill, L. (2000). *Benefits and challenges in using computers and the internet with adult English learners*, Washington: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED451729>

- Vuorikari, R. (2010). *Teachers' professional development, An overview of current practice*, Central Support Service for eTwinning (CSS). Brussels: European Schoolnet.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS Applied Scientific Research Methods*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences (Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wearesocial, (2020). Digital in 2020, We Are Social ve Hootsuite, <https://wearesocial.com/uk/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media/>
- Wellings, J., & Levine, M.H. (2009). *The digital promise: Transforming learning with innovative uses of technology*. NY: Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 1-17.

Uzun Öz

Bugün, sosyal ağların yaşamımızın her alanını etkilediği ve kültürel, ekonomik, sosyal ve psikolojik alanlara nüfuz ettiği görülmektedir. Bu gelişen süreçte, bu platformlar sadece iletişim araçları olmaktan çıkmış, bireylerin ve grupların kendilerini ifade ettiği organize yapılar haline gelmiştir. Toplum hazırlayan öğretmenler de eğitim süreçlerinde sosyal ağlara bağlanmış, neredeyse yaşamlarının her alanında çevrimiçi kalarak sanal topluluklarda öğrenmeye ve var olmaya çaba göstermiştir. Bu ağların sunduğu fırsatlar, internetin ve sosyal ağların büyümesinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Sosyal medya ve Web 2.0 araçlarının sağladığı olanaklar, görsel çeşitlilikleri ve güncellikleriyle öğretmenlerin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan yöneticilerin bu tür kurslara olan talebini artırmış, bu da üretilen bilgi alanındaki değişimlere yansımıştır. Bu çalışmada, 2021-2022 yılı eğitim öğretim döneminde Türkiye'nin 81 ilinde görev yapan öğretmenlerin sosyal ağlardaki eğitim pratikleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6005 öğretmene çevrimiçi anket uygulanmış ve 25 öğretmen ile de çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Karma yöntem tasarımı ile desenlenmiş olan bu çalışmanın nicel bölümü tarama çalışması niteliğinde olup bu verilerin analizinde frekans dağılımları, yüzdeler oranları ve ortalamaları belirlenmiştir. Bu çalışmada bu sonuçların ortalama değerleri paylaşılmıştır. Nicel verilerin analizi ile eş zamanlı olarak, nitel verileri toplanmış, bu süreçte öğretmenlerin bu ağlardaki eğitim pratiklerini belirlemeye yönelik çevrim içi ortamda görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra bütün veriler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve tümevarımsal veri analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal ağlardaki eğitim pratiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin bu ağlarda bulunma nedenleri, bu ağların öğretmenlere katkısı, öğretmenlerin bu ağlara yönelik düşünceleri, ihtiyaçları, eğilimleri ve önerileri ele alınmıştır. Ayrıca, bu platformların eğitimde kullanım durumları ve eğitim pratiklerine entegrasyonu anlaşılmasına ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Kısacası bu araştırma, teknolojinin ve sosyal ağların kullanımının ve faydalarının açıklanması ve sanal toplulukların eğitim sistemine uyarlanması ve uygulanması üzerine odaklanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sosyal ağları kullanma nedenleri ve bu ağlarla ilgili görüşleri incelenmiştir. Başlangıçta, öğretmenlerin sosyal ağları daha fazla takipçi kazanmak, zaman geçirmek, dikkat çekmek ve bildirimlerden zevk almak için kullandıkları varsayılmıştır. Ancak yapılan bu araştırma, öğretmenlerin bu amaçlarla bu ağlarda olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, sosyal ağları mesleki gelişim için etkili araçlar ve teknolojiyi derslerine entegre etmek için gerekli olarak görmüşlerdir. Öğretmenler, bu ağları çevrimiçi eğitim fırsatları için kullanılabilirliğini ve bu ağlar sayesinde öğretmen ve öğrenciler arasında iletişimin arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu ağlarda yer alarak, farklı kültürleri tanıyarak, fikir alışverişini yaparak ve daha fazla kaynağa erişerek eğitim teknolojileri hakkında daha fazla bilgiye ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, sosyal ağların iletişim becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerinin içerik üretmesini kolaylaştırdığını ve eğitim öğretim sürecinde öğrenci odaklı bir modeli teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sosyal ağların idari hiyerarşiyi ortadan kaldırdığını, böylece daha esnek öğrenme deneyimlerine yol açtığını ve eğitimde yeni bir model ve paradigma değişikliğini temsil ettiğini vurgulamışlardır. Buna göre öğretmenlerin bu ağları daha çok eğitime ilişkin duyuru, haber ve öğretmenlik mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmek, akran öğrenme sayesinde birbirlerinden öğrenmek ve de bu ağlarda öğrendiklerini derse ve sınıfa yansıtmak için burada oldukları görülmüştür. Bu çalışma sonucunda, bu ağların aynı zamanda öğretmenler için bir kaynak görevi üstlendiği ve öğretmenleri motive ettiği sonucu da ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, sosyal ağların doğru ve güvenli kullanıldığı müddetçe eğitim sürecinde kullanılmasında bir mahsuru olmadığını, öğretmenlerin bu sayede farklı öğretim yöntemlerini kullandıklarını ve uyguladıklarını, diğer öğretmenlerden ilham aldıklarını, Web

2.0 araçlarını derslerinde öğrencilerle beraber kullandıklarını, son olarak da sosyal ağların eğitim pratiklerini daha verimli ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalar, özellikle öğrencilerin gizliliğini koruma konusunda sosyal ağlardan endişe duyulduğu ifade ederken, bu ağların eğitim sürecine engel olduğunu ve öğrencilerin beklenen kariyer gelişimine katkıda bulunmadığını belirtmektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler ise bu durumun tersini ifade etmişlerdir. Birçok araştırma, eğitimde sosyal ağların kullanımının negatif yönlerine odaklanarak, bu ağların öğrenciler arasında bağımlılık yarattığını, konsantrasyon sorunlarına neden olduğunu, akademik başarılarını azalttığını ve hafıza ve hatırlama süreçlerinde zorluklara yol açtığını öne sürerken, araştırmaya katılan öğretmenler bu ağların faydalarını vurgulama eğiliminde olmuşlardır. Bu araştırmadaki öğretmenler, sosyal ağların çeşitli bilgilere ve çok kültürlü perspektiflere erişim sağladığını, öğrenci başarısını desteklediğini, okul terk oranlarını azalttığını ve bireylere fırsatlar yarattığını düşünmektedir. Öğretmenler, sosyal ağların 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğunu, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini ve tekniklerini uygulamasına destek olduğunu, mesleki ve teknik eğitimi desteklediğini ve öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırdığını düşünmektedir. Sosyal ağların ders dışı kullanımını inceleyen konu bazı çalışmalarda, bu ağların öğrencilerin İngilizce gibi derslerde başarısız olmalarına neden olduğunu ve bilgisayar teknolojileri, sosyal bilgiler ve fen derslerinde olumlu etkilerinin olmadığını sonucuna varırken, araştırmaya katılan öğretmenler aynı fikri paylaşmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden toplanan verilere dayanarak, öğretmenlerin bu ağları öncelikli olarak bilgiye erişim ve öğrencilerine fayda sağlamak için kullandığı, kişisel zevk ve eğlence için kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu davranış eğilimi, öğretmenlerin bilgi toplumu gereksinimlerini benimsemelerine neden olmakta ve bu ağlarda sadece tüketici olmadıklarını göstermeleri açısından önemlidir. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında sosyal ağların etkili kullanımına ilişkin bazı önerilerde bulunmak faydalı olacaktır. Bu öneriler, ulusal ve ahlaki değerlerin yayılmasını, bu ağlar içinde orijinal çalışmalar yapılmasını, öğretmenlerin görünürlüğünün artırılmasını, eğitim programlarının sağlanmasını, sosyal ağların güvenliğinin sağlanmasını, öğretmenlerin eğitimdeki teknolojik yetkinliklerinin artırılmasını, yenilikleri takip etmelerini, örnek çalışma yapan öğretmenlerin daha fazla tanınmasını, buna uygun politikaların oluşturulmasını ve sosyal ağ etkinliklerine gönüllü katılımın teşvik edilmesini içermektedir. Buna ek olarak, diğer öneriler arasında sosyal ağların kullanımına ilişkin yönetmeliklerin belirlenmesi, öğretmenlere sosyal medya nezaketinin öğretilmesi, değerler eğitiminin verilmesi ve öğretmenlerin medya okur-yazarlık becerilerinin artırılması yer almaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin bu platformlar aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmayı amaçladıkları da görülmektedir. Bu nedenle, eğitim alanında öğretmenlere ve okul yöneticilerine, uzaktan ve yüz yüze eğitim sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim programları, Ulusal Sosyal Öğretmen Ağı Platformu'nun kullanımı ve işlevleri hakkında detaylı açıklamaları içermeli, öğretmenlerin farkındalığını artırmak için medya okuryazarlığı eğitimi sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitimin kalitesini ve görsel çekiciliğini artırmak için öğretmenlere Web 2.0 araçları hakkında eğitim verilmelidir. Öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu ağları etkili bir şekilde kullanma konusunda gerekli farkındalık ve becerileri sağlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmaya yönelik uzun süreli hizmet içi eğitim kurslarının yerine, akran öğrenmesi için sosyal ağlar gibi platformlara yönlendirilmesi daha ekonomik bir uygulama olacaktır. Son olarak öğretmenler, karar vericilerin, misyon ve vizyonla uyumlu projelere dahil olan başarılı öğretmenleri tanıyan ve ödüllendiren çalışmalar yapmaları gerektiği ve buna uygun politikalar geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Kısaca öğretmenler, başarılı çalışmalar yapan öğretmenlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi gerektiğini ve aynı zamanda eğitim sisteminin ve öğretmen eğitimlerinin sosyal ağlar üzerinden değerlendirilebileceği önerisini getirmektedir. Tüm bu veriler, öğretmenlerin istekleri, ihtiyaçları ve beklentilerine yönelik "Ulusal Sosyal Öğretmen Platformu" adı altında bir ağın geliştirilmesini gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu dijital sosyal ağının akademisyenlere, uygulayıcılara ve alanyazına katkı sağlaması, aynı zamanda da eğitim sisteminde var olan ihtiyaçlara ve başta bilgi güvenliği olmak üzere bu alanda yaşanan sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir. Bu platform, öğretmenlere özgü konularla ilgili gruplar oluşturmalarına, işbirlikçi beyin fırtınası yapmalarına, fikir ve bilgi paylaşımlarına ve okul ortamının sınırlarının ötesinde öğrencileriyle iletişim kurmalarına olanak tanıyacaktır. Öğretmenler, çalışmalarını sergileme fırsatına sahip olacak, bu da veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki daha güçlü ilişkilerin oluşmasını teşvik edecektir.

Experiences of Undergraduate Students Completing Health Degrees in Social Work Departments

Sağlıkta Lisans Tamamlama Öğrencilerinin Sosyal Hizmet Lisans Bölümlerindeki Deneyimleri

Ezgi ARSLAN ÖZDEMİR*

Hatice ŞAHİNDOKUYUCU**

Emine ELLİKİ***

Fatma Rabia UCA****

Makale Bilgisi

Geliş: 12.09.2023
Kabul: 04.04.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1359024

Anahtar Sözcükler:

*Undergraduate health
completion
Social work
Social work education
Prejudice*

ÖZET

This research, conducted as part of the undergraduate completion program in health initiated by the Higher Education Board in 2015, involved 19 qualitative semi-structured in-depth interviews using snowball sampling. The aim was to determine the experiences of undergraduate completion students placed in social work departments at state universities. There is a lack of sufficient research on the experiences and challenges faced by these students. Therefore, understanding their experiences is crucial for the future of social work education. The findings indicate that social work students in the undergraduate completion program chose the department consciously and were knowledgeable about social work. However, it was also revealed that these students face significant challenges in their educational journey, including difficulty with coursework and encountering prejudiced attitudes and behaviors from classmates and academic staff. To ensure social work education is inclusive and free from discrimination and prejudice, it is recommended that further research and improvement activities be conducted with undergraduate completion students and lecturers.

Article Information

Submission: 12.09.2023
Acceptance: 04.04.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1359024

Key Words:

*Sağlıkta lisans tamamlama
Sosyal hizmet
Sosyal hizmet eğitimi
Önyargı*

ABSTRACT

Bu araştırma ile 2015 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan sağlıkta lisans tamamlama programı kapsamında, devlet üniversiteleri bünyelerindeki sosyal hizmet bölümlerine yerleşen lisans tamamlama öğrencilerinin deneyimlerini saptamak amacıyla kartopu örneklem ile nitel yarı yapılandırılmış derinlemesine 19 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamdaki öğrencilerin deneyimleri ve yaşadıkları sorunlara dair yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu kapsamdaki öğrencilerin deneyimleri sosyal hizmetin eğitiminin geleceği için önemlidir. Lisans tamamlama programı kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinin, bölümü bilinçli olarak seçtiği ve sosyal hizmeti bildiği görülmüştür. Fakat lisans tamamlama öğrencilerinin eğitim hayatlarında zorlandıkları, dersleri zor buldukları ve sınıf arkadaşları ile akademik kadronun önyargılı tutum ve davranışları ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal hizmet eğitiminin kapsayıcı ve mesleğin odağı gereği ayrımcılık ve önyargıdan bağımsız olması için lisans tamamlama öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapılacak araştırmaların ve iyileştirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir.

Atıf İçin

Arslan-Özdemir, E., Şahindokuyucu, H., Elliki, E. & Uca, F. R. (2024). sağlıkta lisans tamamlama öğrencilerinin sosyal hizmet lisans bölümlerindeki deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 529-546. doi: 10.20296/tsadergisi.1359024

* PhD., Ankara University, Health Sciences Faculty, Social Work Department, Ankara, ezgia@ankara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8060-2535>

** Social Worker, Ankara, h.sahind@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8533-7583>

*** Social Worker, Sakarya, eminee.elliiki@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0534-3611>

**** Social Worker, Ankara, ucarabia24@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7576-1340>

INTRODUCTION

The foundation of social work education in Turkey was in the 1960s. In this period, we first see the influence of the United Nations. The United Nations has shown interest in the organization of social work services and education problems in Turkey. This interest was demonstrated by the studies initiated by the Social Welfare Counselor Miss Hershey, who came to Turkey in 1957. As a result of these studies, the "Law on the Establishment of the Institute of Social Work" was enacted (Karataş & Erkan, 2002; Tufan & Koşar, 1999). Four educational consultants were assigned through the United Nations Technical Assistance Program. In addition, faculty members from the United States, the Netherlands, Pakistan, and India joined the Institute of Social Work through the Fulbright Commission, the Netherlands Technical Assistance Program, and bilateral agreements (Karataş & Erkan, 2002).

The Institute of Social Work was established within the Ministry of Health and Social Aid in 1961 as the first institution to provide social work education in Turkey. Later in 1982, with the Higher Education Law No. 2547, the Institute of Social Work was incorporated into Hacettepe University and its name was changed to the School of Social Work, affiliated with the Rectorate. The Department of Social Work, which was established within the Faculty of Social and Administrative Sciences at Hacettepe University in 1967, became the second institution to provide social work education in Turkey and continued its education until it was closed in 1983. While the School of Social Work initially adopted a health and psychology-focused model of social work education, the Department of Social Work developed its educational approach based on social sciences (Tomanbay, 2005).

According to the Higher Education Council (YÖK) Atlas preference guide, as of 2022, 99 social work departments actively enroll students, have a minimum score requirement, and provide a 4-year education. These departments offer education through various methods such as regular/face-to-face, open, and distance education, within the framework of both private and state universities (YÖK Atlas, 2023).

The social work program offers various types of education opportunities in many universities in Turkey. It is possible to graduate in the field of social work through different education types such as formal education, open education, distance education, and completing an undergraduate degree in health. These trainings include associate degree (2 years) and undergraduate (4 years) education. Social work education in Turkey is provided at the associate, undergraduate (formal, open education, and distance education), graduate, and doctoral levels (Aydemir & Yiğit, 2017; Sehman, 2019).

According to Temporary Article 69 of Law No. 2547 of Higher Education, "Starting from the date of the entry into force of this article, undergraduate completion training is provided in related fields for those who have graduated from midwifery and nursing programs in the field of health, as well as for those who have graduated from midwifery and nursing programs in their respective fields, and for other fields to be determined by the Higher Education Council. These pieces of training can be provided through distance education methods in the fields to be determined by the Council of Higher Education. The Ministry of Health and the Council of Higher Education cooperate for practical training. The procedures and principles of these trainings are determined by the Council of Higher Education" (YÖK, Law No. 2547, Article 69). Undergraduate Completion in Health refers to a higher education program that includes at least a two-year training program for health associate degree graduates to gain undergraduate qualifications (YÖK, 2021).

The first applications for completion of an undergraduate degree in the field of health were received on August 3-18, 2015, and the number of applicants was found to be 100,305, according to the Journal of Higher Education in 2016. According to the statistical data from the 2021 Higher Education Information Management System, the number of students who registered electronically for the undergraduate completion program was 3,214, with a registration rate of 46% (Higher Education Information Management System, 2021). Students who have graduated from associate degree programs before November 19, 2014, are eligible to apply for this program and can choose

from the undergraduate programs determined following the associate degree program they graduated from. Preference rights of 20 points are offered based on the undergraduate grade point averages multiplied by 2, and placement in universities is made according to the score ranking. As a result of these applications, approximately 500 or more students have been placed in social work departments in different universities in Turkey, as reported by the YÖK (YÖK, 2019; 2020; 2021; 2022).

When looking at the fields in which associate degree holders can benefit from the opportunity to complete their undergraduate degree, there are various fields such as Oral and Dental Health, Dental Prosthetics, Dental Prosthetics Technology, Dental Prosthetics Technician, Dental Prosthetics Secretariat, Hospital Management and Organization, Health Facility Management, Health Management, Emergency Care Technician, Emergency Aid, Emergency Aid Technician, Emergency Aid Techniques, Forensic Medicine, Forensic Medicine Technician, Ambulance and Emergency Care, Operating Room Services, Anesthesia, Anesthesia Technician, Autopsy Assistance, Paramedic, Environment, Environmental Health, Dialysis, Pharmacy Services and Technician, Disability Care and Rehabilitation, Occupational Therapy, Home Care for Patients, Elderly Care, Elderly Services and Care, Child Development and Education, among others, where associate degree holders have the opportunity to complete their undergraduate degree in social work programs (YÖK, 2021).

Students who come from diverse educational backgrounds that are not directly related to the field of social work and become social work graduates upon completing their undergraduate degree are often met with negative reception in the professional and academic communities (Turkish Social Workers Association [SHUDER], 2020; 2021; İdealsosyalhizmet; 2017). Professional associations have filed numerous lawsuits to suspend the implementation of undergraduate completion training in health for social work programs. This situation currently impacts students who are pursuing their education through an undergraduate degree completion program in health. Therefore, this study was designed to uncover the experiences and perspectives of these students. Furthermore, no studies have been found that specifically focus on those social work students who are now enrolled in the undergraduate completion program in health. Hence, the objective of this research is to investigate the challenges, difficulties, and experiences faced by students enrolled in the undergraduate social work department within the scope of the Higher Education Council (YÖK) undergraduate Degree in Health program.

Therefore the primary goal of this study is to thoroughly examine the challenges, obstacles, and general experiences faced by students pursuing their associate degrees and transitioning to undergraduate education through YÖK's undergraduate degree completion program in health, particularly within the social work department where they initially enrolled. Supplementary objectives include pinpointing the issues encountered by participants in their coursework, analyzing their interactions with peers, assessing the attitudes of classmates, instructors, and administrative staff toward them, gauging overall satisfaction with the social work departments, investigating the perspectives of participants' social circles and families regarding their return to education, determining participants' future plans and employment outlook, and uncovering the difficulties encountered in the undergraduate completion program in health.

METHOD

The main objective of this research is to comprehensively explore the difficulties, issues, and general experiences encountered by students who intend to complete their associate degree education and transition to undergraduate education through the undergraduate degree completion program in health offered by YÖK in Turkey, specifically within the social work undergraduate department where they initially enrolled and continued their education. In alignment with the main purpose, the secondary aims of this research are to identify the problems encountered by the participants in their lessons, uncover their interactions with their classmates, investigate the attitudes of their classmates, instructors, and administrative staff towards them, understand their overall opinions about the social work departments, explore the thoughts of the participants' social

environment and family regarding their return to education, ascertain the future plans of the participants and their perspectives on employment, and reveal the difficulties and challenges faced by them in the undergraduate completion program in health. To achieve these objectives, this research was designed using qualitative research methodology. Qualitative research involves a set of interpretive practices that aim to make the world more visible, such as field notes, interviews, photographs, recordings, and investigative diaries. Thus, qualitative research seeks to make sense of and interpret "things" in their natural environment based on the meanings people assign to events (Denzin & Lincoln, 2011).

Sample

The population of the study consists of students who were enrolled in the undergraduate degree completion program in social work under YÖK Health Undergraduate Completion Program in one of the state universities in Ankara during the 2021-2022 academic year, including students from the freshman (1st year), sophomore (2nd year), junior (3rd year) and senior (4th year). The snowball sampling method, which is one of the sampling methods in qualitative research, was used to conduct this research. Snowball sampling is effective in identifying individuals who can be a source of information about the research topic (Yıldırım & Şimşek, 2013). Additionally, qualitative research is used when a problem and/or topic needs to be explored (Creswell, 2013). Therefore, it facilitates reaching individuals with relevant knowledge, such as when working with a previously unstudied group like this research. In this context, the number of participants interviewed in the study and some basic socio-demographic information about them are presented in Table 1. Since it is snowball sampling and exploratory research, it is not possible to control equal distribution of associate degrees of the participant. The data collection process for the research continued throughout the Fall Semester of 2022-2023.

Table 1. *Sociodemographic information of participants*

Participant Code	Sex	Age	Marital Status	Hometown	Associate degree	Graduation Point (5 highest)	The Year of starting Health Undergraduate Completion Program	Employment Status
A	Women	30	Married	Erzincan	Child Development	3.47	2019	Unemployed
B	Women	40	Divorced	Ankara	Management of Health Institutions	2.06	2020	Unemployed
C	Women	31	Single	Samsun	Social Work	2.70	2019	Unemployed
Ç	Men	36	Single	Malatya	Child Development	3.60	2020	Employed
D	Women	29	Single	Sakarya	Child Development	3.13	2019	Unemployed
E	Women	34	Single	Erzurum	Child Development	3.10	2019	Unemployed
F	Women	33	Married	Ankara	Child Development	3.50	2019	Unemployed
G	Women	33	Married	Ankara	Child Development	3.70	2019	Unemployed
H	Women	26	Single	Ankara	Child Development	3.00	2020	Employed
I	Women	29	Single	İzmir	Child Development	2.75	2020	Unemployed
İ	Women	38	Married	Kahramanmaraş	Child Development	3.10	2019	Unemployed
J	Women	33	Single	Diyarbakır	Child Development	3.33	2019	Unemployed
K	Women	27	Single	Ağrı	Child Development	3.04	2019	Employed
L	Women	28	Single	İstanbul	Child Development	3.23	2018	Unemployed
M	Women	31	Single	Ankara	Child Development	3.00	2019	Unemployed
N	Women	25	Single	Samsun	Child Development	3.50	2019	Unemployed
O	Women	24	Single	Yozgat	Child Development	3.52	2019	Unemployed
P	Women	28	Single	Ankara	Child Development	3.20	2019	Unemployed
R	Women	26	Single	Ankara	Child Development	3.50	2019	Unemployed

Data Collection Tools

The data for this study were collected using the semi-structured interview method with voluntary participants who were recruited through snowball sampling from the targeted population. A meeting was arranged with a serious purpose, and it involved a mutual interaction and communication process that was conducted in the form of questioning and answering (Stewart & Cash, 1985). This method differs from everyday conversations, and it can be classified into structured, semi-structured, and unstructured types as a qualitative data collection method (Yıldırım & Şimşek, 2013). For this study, a semi-structured interview form was utilized to identify the experiences and difficulties encountered by undergraduate students in the field of health. The questionnaire was designed based on qualitative research principles (Creswell, 2013). The information in the literature was supplemented by the experiences and observations of the research team, as well as preliminary data obtained from a few undergraduate completion students. The questions used in this study were carefully reviewed and evaluated comparatively to ensure their suitability for qualitative research purposes. The questionnaire consisted of qualitative questions related to the following topics: Sociodemographic Information, Decision Stage for the Undergraduate Completion Program in Health and Social Work Department, Undergraduate Completion Program in Health, Educational Experiences After Placement in the Department, and Future Plans.

Process

Assistant researchers who knew of some of the health undergraduate completion students in the social work undergraduate department approached them in their social circles, explained the purpose and importance of the research, asked for their voluntary participation, and obtained their informed consent. Interviews were conducted with the participants whose consent was obtained, and in each interview, the participants were asked to provide the names and contact information of 2 more individuals who might be willing to participate in the research. In this way, the research progressed towards other participants through the participants. As is inherent in qualitative research, the data collection phase was terminated by the researcher when similar issues and themes were repeated during the interviews.

Data Analysis

During the interviews, participants provided consent for voice recordings. Subsequently, these audio recordings were transcribed and subjected to descriptive analysis. Descriptive analysis involves summarizing and categorizing data based on predetermined themes, questions, or dimensions of the research (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, descriptive analysis was employed to examine the main topics related to the research questions and to reveal the experiences of undergraduate students in health programs. The research team classified the transcribed data according to the research questions and cross-checked their respective classifications.

FINDINGS

Findings will be discussed in sub-headings by following the order of the research questions. These topics are the decision-making phase, experiences related to educational life, the impact of the social environment, expectations, and projections for the future.

Decision-Making Phase

The first subheading, the Decision-Making Phase, highlights the participants' process of deciding to pursue an undergraduate completion program in health. The study revealed that participants' perceived professional inadequacy as associate degree graduates played a significant role in their decision-making process. Participants expressed a desire to improve their employability prospects by enhancing their skills and knowledge through further education. The findings suggest that perceived professional inadequacy may serve as a motivator for individuals to pursue additional education.

Moreover, social influences were also observed as a factor in the decision-making process. Some participants reported that they became aware of the program through the recommendations of their friends, which influenced their decision to enroll. The role of social influences in shaping educational decisions highlights the importance of social networks and peer recommendations in the education domain. Overall, the Decision Making Phase findings suggest that both internal factors, such as perceived professional inadequacy, and external factors, such as social influences, play a critical role in the decision-making process for pursuing further education.

“I realized that my associate degree was useless. I could not find a job in the state institutions, I saw that they did not open a quota for my department. Later, I thought of studying undergraduate degree to improve myself, to know myself, and to progress. Then I realized the difficulty of preparing for the university exam. When I was given such an opportunity (YÖK Health undergraduate Completion Program), I applied without hesitation.” (Participant A)

“So, this is how I started my business life after getting associate degree, and in my working life, it came to me at every opportunity that an associate degree wasn't enough. The fact that employers equate them with high school graduates, compared to undergraduates, affected me a little bit negatively.” (Participant I)

Another topic in the decision-making stage was to determine whether the participants' preference for social work departments in the health completion program was a conscious choice. In this context, it was observed that the participants had relatively low levels of knowledge about the social work department.

“Social work is my first choice. While I was studying in child development department, I had known social work and social work department. But after university entrance exam I wanted to study in my hometown and because of that I didn't choose social work departments. I wanted to stay with my family as I was an online child of the family, and my mother wanted me to choose child development department. But I've always wanted to study social work since I've known social work profession is the most effective profession for helping people.” (Participant D)

“My cousin is social worker, and she/he gives information about it. I love to talk about social work. When she/he talks about social work I get very excited. She/he always talks about the work she/he does, so it has been very effective my choice of social work department.” (Participant J)

“Yes, I have researched about social work, I've heard employment opportunities. I think it is a good department to study and I'm very glad I'm studying in here” (Participant P)

It has been learned that only 7 of the participants wrote the social work department as their first preference. When asked about the reasons for choosing the social work department, it was

generally seen that they chose it because they perceived it as a profession that helps people and touches their lives.

“... I considered social work as a useful profession. I realized that this department was going to help me to develop different point of view about community. That’s way I chose this department. I also learnt that social workers employed in government and private sector.” (Participant A)

“Actually, I want to develop my skills in community work, and I believe I can work in that field. I also believe I can work with individuals since I am interested in human psychology. I love human psychology and I like to help people. I’m happy to guide people, so I prefer this department.” (Participant O)

In general, it can be said that participants who prefer the social work department in the scope of the undergraduate completion program received information from a family member or someone in their social circle about the department and had prior knowledge about it. In addition, the fact that social work is a profession that provides help and touches human lives seems to influence their preference decisions.

Experiences Related to Education Life

Participants were asked about their experiences when they first started the department. It was observed that some of the participants had concerns about adaptation, especially due to their age being older than undergraduate students. It was also seen that participants coming from other cities had the most difficulties with issues such as accommodation and adapting to a new city.

“When I first started to courses, I wondered whether my classmates develop different point of views about me and my age? What my social environment says about that? I thought was I successfully express myself? But after some time, I’ve get along and have not experiences problems.” (Participant A)

“In my first year I had problems about accommodation not adaptation problems.” (Participant E)

Participants were also asked about their communication and interactions with their undergraduate classmates, and it was observed that there were generally no problems in this regard, with statements indicating that everything was going smoothly.

“I don’t have any problems with my classmates. Thankfully they are so respectful, we don’t have any communication problems or disagreements.” (Participant A)

“I have limited relationships with my classmates. I have more relationships in my private life. Actually we only greet each other in the classroom.” (Participant J)

It’s seen that almost all the participants find social work courses hard.

“Yes, I’m struggling. In this department the amount of internship hours so long, I know this is an advantage but in other universities the lecturer teaches the course then leave. He/she says you’re responsible for these subjects, study them and you’ll be passing the course. In here it’s not enough, there are so many activities, homework, assignments, and projects. The students have so many responsibilities. I didn’t have a week to relax or repeat the subjects I’ve learnt. We always have a homework or project. I can’t be interested in any other subject than social work. English and Maths

are very difficult for me, I'm not struggling in department courses, all of them useful." (Participant A)

"There are some courses I'm struggling. First year these were Maths and English. I think these courses are not relevant to social work. In some other courses I'm struggling because of the content and the lecturer. Some lecturers are very easy on students and teaches us so little. I don't like that because I've come here to learn. These courses are mostly elective ones." (Participant F)

"The courses are very useful and enjoyable for me, I miss that. Sometimes I'm struggling but I'm glad. For example, in this third year our internship has begun, and we've started to struggle, every year there is new challenge for us. I like to read, and all the courses requires so much reading but it's exhausting sometimes. When the course content does not appeal my interests, it's harder for me and we try not to choose them." (Participant N)

Participants generally mentioned that the undergraduate completion programs in healthcare have significant advantages for them. It was observed that these advantages intersect in terms of being able to enter university without an exam, self-improvement, and completing their unfinished education.

"The advantages of this undergraduate completion program are I can enter this department without an exam and I'm living out my dreams on my education." (Participant K)

"I think me and friends like me have a chance to complete their education and we can be independent as we graduate" (Participant E)

"I feel more educated about my profession and it's nice to have knowledge and experience. With these knowledge and experiences and my former employment experiences I feel that I can be better in my field, children. I want to work children." (Participant I)

In addition to these advantages, it was also seen that a large majority of participants mentioned some disadvantages. It was observed that the main disadvantage mentioned was their perception of biased attitudes and behaviors towards them by classmates, management, and department faculty members.

"Sometimes when the topic comes up, people claim that we entered university without taking an exam and argue that this situation has disadvantaged them. I sense that they are not happy about it. I sense that they are not at all satisfied with this situation. Naturally, it creates an exclusion towards us. We are already being perceived as a separate group. We are considered as undergraduate completion group." (Participant K)

"You are already facing prejudice from your classmates. They may try not to make you feel it or not show it at all, but you know because whenever you reveal your age, everyone turns to look at you. I had an incident in my first year. One of our professors asked for my age in class and then asked the class who had chosen this university as their first preference. I raised my hand, and then he/she asked why it was my first choice and why I chose this field. He mentioned that my peers had already gotten married. I could have taken it as a joke, but other students in the class might not have understood it that way." (Participant D)

"I believe that some professors are excluding us. They position us as students who entered this department without taking an exam and without putting much effort."

Once, I heard one of our professors make a comment about us, saying, "And then these ones came to our department, and we should also sort them out." I also saw similar remarks on Twitter. I sense that most professors share a similar view. Even if they don't directly come up to us and say anything, you can understand it. For example, we have some professors who sometimes don't fully explain a question I ask. From all of these, I understand that discrimination is taking place." (Participant F)

During the interviews, researchers observed that participants had a great concern for privacy and secrecy when it came to providing their names or the names of other reference interviewees. This may be due to the discrimination and exclusion that students feel, as seen in the findings.

During the first semester of the freshman year, I felt a bit excluded by some professors. They didn't acknowledge us and there were some negative conversations within the class. It really bothered me when they referred to us in a sarcastic manner as "undergraduate completion students" or something similar. (Participant J)

"I encountered a negative situation during the registration process. When I was speaking with the Student Affairs, the person working there said sentences like, 'I get annoyed with these undergraduate completion students.' They mentioned that it would be better if we didn't come at all. We had an argument there." (Participant K)

"The professors in this department believe that, regarding undergraduate completion, we entered this program through an easy path, that we didn't actually choose this field willingly, and that we have received no education before starting here. However, we are just as dedicated to our profession as they are." (Participant L)

"Some faculty members are really cold towards us, and there are those who give very snappy answers to questions asked. It's as if they are responding as if they were dealing with a child, even though nobody has the right to give a snappy answer to a child either. I think they could be more positive about these matters." (Participant M)

Other disadvantages mentioned by participants include having too many outside school responsibilities and dissatisfaction with starting from the first year of undergraduate studies as part of the completion program.

"I have a lot of responsibilities. I have a child, and I'm trying to both take care of them and keep up with their school. Naturally, I'm also trying to manage things at home. This is truly a significant disadvantage for me." (Participant G)

"When we look at the disadvantages, there are a few points to consider. Starting from the first year created difficulties in terms of time. Due to my age and being a single parent, I faced challenges. I don't have anything else to add. These are things that have affected my life. As I mentioned before, I had to make a choice between work and school, and I chose education." (Participant B)

Participants were also asked to evaluate the attitudes of faculty members and students towards them. While participants generally stated that there was no direct bad behavior or attitude towards them, they expressed that the faculty members were too focused on teaching and did not think about the students.

"They are quite supportive (faculty members). We can easily communicate with them. If you have high self-confidence, you can establish relationships with people both normally in society and within the university. When it comes to one-on-one interactions, I can also comfortably engage in conversations, get answers to my

questions. I enjoy being able to approach them without hesitation when I want to ask something or when there's something I don't understand.” (Participant B)

“I haven't witnessed any bad behavior, but it's just that the faculty members are focused solely on the coursework and don't consider the well-being of the students. They don't think about whether the student has understood or not, or if the student is having difficulty attending classes. They don't provide support in terms of financial difficulties either. They simply expect students to learn the course material, as if they prefer the courses to be more challenging in order for students to face even more difficulties. I haven't experienced any discrimination or disrespect from them. (Participant H)

Additionally, three participants who were employed faced some difficulties that were different from those of other participants, and they expected support from the department's faculty members regarding these issues.

“During my adjustment period, something happened actually. I started experiencing difficulties with time management because I had to attend classes and work at the same time. In reality, our professors are understanding about this; at least, I believe most of them are. When we individually approach them and discuss our situations, some professors try to help us. However, there are also professors who say, "It's your responsibility, so if you had to work, you shouldn't study." I think they should support us more.” (Participant L)

The impact of the social environment

The researchers asked the participants about their social environment's (family and friends) thoughts and support regarding their decision to return to education life. Overall, it was observed that the participants received support from their social environment regarding their decision, and only a few participants did not receive any support from their social environment.

"My family and friends were very pleased. They fully support my decision to pursue education, and they even suggested that I quit my job and focus solely on studying. However, I didn't do it because it would have been very challenging for me financially, as I was self-supporting during the first two years." (Participant A).

"My family definitely did not want me to choose the social work program. Despite all their efforts, I insisted on it. However, my motivation would sometimes waver. They would constantly remind me of my age, which would bring down my morale and dampen my enthusiasm. I would often find myself torn between whether I should quit and leave or stay and continue studying. There were many moments when I contradicted myself. I was negatively influenced at times, but I am proud of myself for not listening to any of it and persevering to reach my fourth year. I put aside all the negativity and focus on my achievements." (Participant J).

Expectations

Participants were asked about their expectations from their school and social environment. Among the expectations from their field of study, it was observed that they expected their instructors and fellow students to be there for them and provide support, and they believed that they should be involved in decision-making and planning processes.

"... I want my professors to be accessible to always support me, to be able to ask them comfortably whenever something comes to my mind. I mean, I want to remember this place fondly, despite the negative memories." (Participant C)

"My expectation from the department is that it should be somewhat student-focused, because currently the school is putting too much pressure on the students and it is my expectation that it becomes more student friendly, department should have plans tailored to the experiences of the students." (Participant K)

"I have expectations for them to provide more support to students, for example, they can guide us and focus on career-related aspects such as helping us find jobs in the private sector. I believe they can support us in this regard." (Participant L)

Regarding their social environment during their education, the participants expected continued support and appreciation of the difficulties of completing a degree through a continuing education program.

"I'm saying they already provide support, so they shouldn't withdraw that support because sometimes it becomes increasingly challenging every year, and the more I struggle, the more I will need their support." (Participant N)

"I would expect them to provide even more support, for example, when they call and I can't answer, I would like them to understand that I might be in class or on an internship and act accordingly." (Participant L)

Future Projections

Participants were asked about their future projections regarding what they plan to do after graduating from the social work department. Generally, it can be said that their projections include preparing for the KPSS (Public Service Exam to be employed in public institutions) exam, continuing to develop necessary skills in the areas they need, and pursuing a master's degree to some extent. Their expectations regarding employment mostly focus on finding a job quickly.

"Currently, I have a plan to pursue a master's degree. If it's meant to be, I would like to do a master's degree and there might be a plan for me to start a job in the university after completing it." (Participant K)

"After graduating from social work, I am considering pursuing a master's degree in family counseling. Before that, I plan to take some additional training courses to further develop myself. Afterward, I will focus on the private sector because there is no Public Service Exam (KPSS) for two years." (Participant L)

"After graduation, I am considering taking the Public Service Exam (KPSS) and I aspire to work in the field." (Participant P)

DISCUSSION

Although it is possible to come across studies on the experiences of social work students and their reasons for choosing the department in the relevant literature, there has been no study specifically focusing on social work students in the context of completing their undergraduate degrees in health. Therefore, the findings are discussed within a limited literature framework. First, when looking at the findings regarding decision-making, it is seen that choosing social work departments within the scope of undergraduate degree completion programs in health is a conscious choice.

This finding is consistent with other studies in the field that examine students' department preferences, even if they are not within the scope of undergraduate degree completion programs. These studies also observed that students knew about the social work profession beforehand, had a social worker in their immediate environment, and chose the department after researching the profession (Altındal, 2022; Doğan, 2018; Koçak, Seviç, & Savacı, 2018). In this study, 7 participants stated that they chose social work as their first choice; similarly, social work prospective students are generally observed to choose the department as their first choice and choose it willingly (Sevim & Altın, 2017; Doğan, 2018). At this point, it seems that the choice of social work department is similar whether it is for undergraduate degree completion or regular undergraduate education.

Looking at the experiences related to their education, concerns about adaptation due to age differences and the difficulty of social work courses stand out. These difficulties are generally related to the workload of assignments and projects in courses and the student-centered approach to education. A similar result was also observed in a study conducted with formal undergraduate social work students (Attepe Özden & Tekindal, 2019). In this study, students criticized themselves as "students who choose the easy way out" and "do not attend classes." In this context, dissatisfaction with active learning-supporting education processes is also observed among students completing their undergraduate education in social work in healthcare. Considering the importance of projects and assignments and student-centered learning in social work education, it can be said that undergraduate completion students also have a similar mindset in this regard.

It has been observed that participants mention certain disadvantages related to the undergraduate completion program. These disadvantages include biased attitudes and behaviors towards classmates and instructors. While there are no studies directly related to social work undergraduate completion programs, two studies suggest that social work undergraduate students believe that the profession is harmed by those who transfer from other majors and those who complete their degree through distance education programs, which may decrease job opportunities (Doğan, 2018; Sevim & Altın, 2017). Similarly, studies on distance education undergraduate completion programs in theology and nursing reveal similar issues related to biased attitudes and behaviors (Karateke, 2020; Polat et al., 2019; Kaymakcam, 2015). However, it is not incorrect to say that this phenomenon, which may be interpreted in the context of biased attitudes and behaviors, needs to be further investigated in terms of its frequency and level and the students' perception of it. The opposing statements of social work associations in Turkey and contrary thoughts on undergraduate completion programs are thought to have an impact on students of undergraduate completion programs in healthcare (SHUDER, 2020, 2021; İdesalsosyalhizmet; 2017). Students may perceive the professional opinions and judgments expressed towards the undergraduate completion program as directed to themselves.

Participants in the study faced difficulties, some of which were due to excessive out-of-school responsibilities. It was observed that some of the undergraduate completion students, whose age is above average, struggle due to responsibilities in the family, work, and school triangle, and they have expectations from the department's academic staff regarding this issue. In the studies conducted with social work undergraduate students, it was suggested that the instructors listen to the students more and establish an egalitarian relationship (Attepe Özden & Tekindal, 2019; Başer & Akçay, 2019). However, within the scope of this research, it is seen that undergraduate completion students demand an understanding and convenience beyond being heard themselves.

Although participants generally receive support from their social environment in terms of social support, it is also seen that some participants, albeit in small numbers, have objections to returning to education due to their age, work life, and having a family in their social environment. It was observed that these participants, who are lacking social support, had more difficulties in terms of school and non-school responsibilities. At this point, the experiences of these participants differ from those in formal undergraduate programs. Because research in the field shows that social work

students receive support from their social environment, family, teachers, and friends in their department preferences (Doğan, 2018; Sevim & Altın, 2017; Altındal, 2022). As for the expectations, some common expectations of undergraduate and undergraduate completion students have emerged. These include ensuring that faculty members are always with students, supporting them, and enabling their participation in decision-making processes (Attepe Özden & Tekindal, 2019; Başer & Akçay, 2019). As for future provisions, it is also found in the studies conducted in the field that completion students have thoughts and concerns about preparing for the KPSS exam and being able to quickly join the workforce when they graduate, similar to other undergraduate students (Doğan, 2018; Sevim & Altın, 2017; Altındal, 2022; Başer & Akçay, 2019; Başer, 2018).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research was conducted to determine the experiences of undergraduate completion students who were placed in social work departments within the scope of the health undergraduate completion program initiated by YÖK in 2015. There is not enough research on the experiences and problems of these students. Therefore, the experiences of these students are important for the future of social work education.

In this study, it was observed that students generally preferred social work departments to some extent as a profession that defines and touches people's lives and helps them. It shows students' belonging to the department and profession, and these preferences are not entirely random. In this sense, it can be said that students choose the social work department willingly. It can be said that participants saw themselves as quite advantageous as they had the chance to enter university without an exam through the health undergraduate completion program, had the chance to improve themselves, and had the opportunity to continue their unfinished education. However, in return for these advantages, they evaluated the abundance of non-academic responsibilities outside of school and starting their education by taking first-year courses as a very negative situation. It was stated that these students in the scope of undergraduate completion expect understanding and facilitation from the academic staff for their non-academic responsibilities, but this is not met. A general evaluation and introduction meeting regarding the department, courses, and graduation conditions may be useful for undergraduate completion students when they start their departments.

When looking at the experiences of students in their educational lives, one of the prominent problem areas is staying above the average age of the students in the departments they are placed in, causing problems with adaptation and communication. Participants did not experience negative interaction in this regard, but it can be said that they did not establish much of a relationship with their younger classmates in general. However, when the anecdotes they later shared were evaluated, it is noticed that they also faced prejudiced attitudes and behaviors from their classmates. It has been expressed with many examples that these prejudiced attitudes and behaviors are not limited to classmates only, but that they have also seen these attitudes from the academic staff. It is understood from their expressions that they are seen as insufficient in the field of social work and that they have come to this department "without an exam, easily" by the academic staff in general. At this point, students have been very careful about not mentioning the names of the faculty members and courses during the interviews and they needed to be reassured about confidentiality. Students may perceive professional opinions and judgment processes related to the completion program in healthcare through as directed towards themselves and may have great sensitivity towards discriminatory attitudes and behaviors. However, this issue needs to be supported with more comprehensive studies with both faculty members and students. Considering these, academic and social activities that encourage interaction between all students and faculty members can be organized.

In general, it can be said that students receive support from their social environments to continue their education and expect to have some ease and participation in decision-making processes within their departments. These expectations can be evaluated by department management and

addressed accordingly. To improve communication and interaction among students in the classroom, responsible faculty members can pair them with other classmates in assignments and activities. This will help reduce communication barriers and, indirectly, biased attitudes.

Given that this program has been widely accepted as a Higher Education Council (YÖK) policy and implemented for years, it is important to ensure that students studying or graduating from this program and those in social work departments are not excluded by the academic and professional community of social work. Conducting inclusion efforts is crucial to prevent segregation and hostility within the profession. Social work is inherently an inclusive discipline, and individuals who are admitted to or graduate from social work schools, regardless of the pathway, should be treated equally with their peers. Additionally, since there is a specific age limit for the completion of undergraduate health programs, there has been a noticeable decline in the number of students enrolled in this program, for instance in the year 2023. It is possible that in the next few years, there may be no students eligible for education under the undergraduate completion program. Therefore, supporting students who have received education in this manner until now becomes even more critical.

The undergraduate completion program in health sciences initiated by the Higher Education Council (YÖK) has sparked considerable debate, particularly within the field of social work, leading to litigation by professional organizations. Numerous press releases have emphasized concerns that such a presented undergraduate education might detrimentally impact the profession. According to YÖK Atlas statistics, there are over 100 undergraduate social work departments within both state and private universities in Turkey, significantly increasing the number of graduates from social work programs. Considering the already acknowledged lack of rapid employment opportunities within the social work field, the necessity of the student cohort resulting from undergraduate completion programs can be questioned. As a policy, undergraduate completion programs may be observed to pose certain issues regarding departments and the professions they represent. Furthermore, albeit limited in scope, findings from this research also indicate intra-departmental communication and interaction problems among students and faculty members. Hence, the necessity of undergraduate completion programs remains subject to debate.

There are some limitations of this study. Since it is one of the first studies on this subject, snowball sampling is used to discover the potential participants more easily and this sampling method limits the equal distribution of the participants. As in the method sections, almost all the participants graduated from child development department; this can be limited the findings to only the participants had associate degree from child development and chose to study in social work in health complication program. It is generally considered that the child development field is close to social work. However, the participants education background is child development, the research aimed to collect experiences of being social work student in social work department. Also, qualitative research, by its nature, does not produce generalizable results to the population. Therefore, the findings of this study have served the function of providing preliminary insights for a limited group, rather than aiming to shed light on academic research through generalizability. The findings of this research can be used by social work departments with students of health complication program.

REFERENCES

- Altındal, H. (2022). *Üniversite ve bölüm tercih nedenleri: Sosyal hizmet bölümü örneği*. İksad.
- Attape Özden, S., & Tekindal, M. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir odak grup çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2413–2424. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3182>
- Aydemir, İ., Yiğit, T. (2017). The social work education in Turkey. *The International Journal of Social Work and Human Services*, 5(3).
- Başer D. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin KPSS'ye hazırlık süreçlerinin sosyal hizmet

- eğitimine yansımaları: Nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18 (41), 359-383. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.460937>
- Başer, D., & Akçay, S. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanların ve yardım arama davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 423-440. <https://doi.org/10.26466/opus.595087>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. in *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, H. (2018). *Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitimi ve mesleğin geleceğine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- İdealsosyalhizmet. (2017) Sağlıkta lisans tamamlamaya danıştay dur dedi. Erişim Adresi: <https://idealsosyalhizmet.com/saglikta-lisans-tamamlamaya-danistay-dur-dedi/> Erişim Tarihi: 1.12.2022
- Karataş, K., & Erkan, G. (2005). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi. In Ü. Onat (Ed.), *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002: Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını No.: 17.
- Karateke, T. (2020). İLİTAM öğrencilerinin bu programı seçme nedenleri ve karşılaştıkları sorunlar: Fırat Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 235-262. <https://doi.org/10.34234/ded.634501>
- Kaymakcam, R., Meydan, H., Telli, A., & Cevherli, K. (2015). İlahiyat lisans tamamlama programının (İLİTAM) verimliliği üzerine olgusal bir araştırma. *Journal of Divinity, Faculty of Hitit University*, 13(26), 43-43. <https://doi.org/10.14395/jdiv121>
- Koçak, O., Çevik, O., & Savacı, D. (2018). Sosyal hizmet bölümünü seçme ve sosyal hizmet eğitimine devam etmede türkiye’deki sosyal hizmet öğrencilerinin motivasyonları. In *Sosyal Hizmet Konferansı 2018: Mültecilerle Sosyal Hizmet* (ss. 145-162). İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Koşar, N. & Tufan, B. (1999). Sosyal hizmetler yüksekokulu tarihçesine bir bakış. N. Koşar ve V. Duyan (eds.) *Prof. Dr. Sema Kut’a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet* içinde. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını No: 004.
- Sehman, H. (2019). Açıköğretim sosyal hizmet bölümü mezunlarının gözünden Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin işlevselliği [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Sevim, K., & Altun, F. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki ve akademik beklentileri. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-65. <https://doi.org/10.22466/acusbd.346958>
- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği [SHUDER]. (2020). Sosyal hizmet, sağlık alanından lisans tamamlama programından çıkarılmalıdır. Erişim Adresi: <http://www.shuder.org/Sayfa/sosyal-hizmet-saglik-alanindan-lisans-tamamlama-programindan-cikarilmalidir1766> Erişim Tarihi: 25.10.2022
- Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği [SHUDER]. (2021). Sosyal hizmet eğitim standartlarına uymayan açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına son verilmelidir. Erişim Adresi: <http://www.shuder.org/Sayfa/acik-ve-uzaktan-egitim-uygulamalarina-son-verilmelidir1809> Erişim Tarihi: 23.11.2022
- Stewart, C. J., Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Wm. C. Brown Pub.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksek Öğretim Dergisi. (2016). Yüksek Öğretim Kurulu Faaliyetleri. 2016(1). <https://www.yok.gov.tr/Dergi/dergipdf/yuksek-ogretim-sayi-1.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2019). Sağlıkta Lisans Tamamlama Puanlar-2019. https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%20me%20Daire%20Ba%20C5%9Fkanl%C4%B1%20C4%9F%20C4%B1/2019/saglik_lisans_tamamlama_puanlar_07082019.pdf
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2020). Sağlıkta Lisans Tamamlama Puanlar-2020. https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%20me%20Daire%20Ba%20C5%9Fkanl%C4%B1%20C4%9F%20C4%B1/2020/SLT_2020_min_ma

- [x_puanlar.pdf](#)
Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2021). Sağlıkta Lisans Tamamlama Puanlar-2021. <https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%C5%9Ftirme%20Daire%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1/2021/slt-2021-minmax-puanlar-universite.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2022). Sağlıkta Lisans Tamamlama Puanlar-2022. <https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%C5%9Ftirme%20Daire%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1/2022/slt-2022-en-dusuk-en-yukse-puanlar-universite.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK]. (2021). Sağlık Önlisans Programlarının Tamamlayabilecekleri Lisans Programları-2021. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%C5%9Ftirme%20Daire%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1/2021/2021-slt-eslesme-tablosu.PDF> Erişim Tarihi: 3.12.2022.
- Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK]. (2021). Sağlık Önlisans Mezunlarının Sağlık Lisans Tamamlamalarına İlişkin Usul Ve Esaslar. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%C5%9Ftirme%20Daire%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1/2021/slt-usul-ve-esaslar.pdf> Erişim Tarihi: 30.11.2022.
- Yükseköğretim Program Atlası [Yök Atlas]. (2023). Lisans Tercih Sihirbazı. Erişim Adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazı-t4-tablo.php?p=ea> . Erişim Tarihi: 4.02.2023
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2022). İstatistik. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 29.03.2022
- Yükseköğretim Kanunu Geçici 69. Maddesi. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> Erişim Tarihi: 6.12.2022.

Uzun Öz

Bu araştırma, Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2015 yılında başlatmış olduğu ve birçok bölümü kapsayan sağlıkta lisans tamamlama programı kapsamında sosyal hizmet lisans bölümlerine yerleşmiş olan öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamak ve ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun bu programı ile tüm Türkiye'de sosyal hizmet lisans bölümlerine oldukça fazla öğrenci yerleşmeye hak kazanmıştır. Fakat bu öğrenciler, Türkiye'de yapılmakta olan üniversitelere yerleşebilmek adına yapılan merkezi sınava girdikten sonra bu hakkı kazanmadıkları için akademik ortamlarda, meslek örgütünde ve üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinde birtakım tepkiler ortaya çıkmıştır. Bu tepkilerin lisans tamamlama programı kapsamında sosyal hizmet bölümlerine yerleşen öğrencilerin üzerindeki etkisi ise bilinmemektedir. Bu nedenle bu araştırma, keşfedici araştırma deseni kullanılarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Daha önce bu grup ile yapılan bir çalışma ile karşılaşılmadığından nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma, henüz hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız konuların keşfedilmesinde tercih edilen bilimsel araştırma yöntemlerinden birisidir. Bu kapsamda, bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış soru kâğıdı ve nitel görüşme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacıların kendi sosyal çevrelerinden tanıdıkları sosyal hizmet lisans bölümlerinde bulunan sağlıkta lisans tamamlama öğrencileri ile yüz yüze, derinlemesine ve yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler gerçekleştirilmiş olup toplamda 19 öğrenciye ulaşılmıştır. İlk görüşmeyi kabul eden ve onam veren görüşmecilere, iki isim önermeleri istenmiş ve bu şekilde ilerlenerek kartopu örnekleme yöntemi ile çalışılmıştır. Görüşmelerin başında araştırmacının amacı, gizlilik, ses kaydı ve etik konuları hakkında sözel bilgilendirme yapılarak görüşmecilerin aydınlatılmış onamı alınmıştır. Yaklaşık 16. Görüşmeden sonra katılımcıların ifade ettikleri deneyimler, duygu ve düşüncelerin benzerleştiği saptanmış ve en sonunda 19. Görüşmeden sonra veri toplama süreci araştırmacıların ortak kararı ile sonlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları ve görüşmeciler belli kodlar verilerek kodlanmış ve deşifre edilmiştir. Daha sonra bu deşifreler üzerinden araştırmacılar içerik analizi yapmışlar ve ortaklaşan temaları saptamışlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ise ilk bulgunun sağlıkta lisans tamamlama ile sosyal hizmet lisans bölümlerine yerleşen öğrencilerin genelinin ilk tercihinin sosyal hizmet bölümü olduğu görülmüştür. Bu tercihin bilinçli ve sosyal hizmet bilgisine sahip olarak yapıldığı anlaşılmıştır. Bu durum daha önce sosyal hizmet lisans öğrencileri ile yapılan çalışmalarla da uyumludur. Genel anlamda sosyal hizmet tercih eden öğrencilerin, bilinçli bir tercih yaptıkları ve sosyal

hizmet bölümünü ilk sıralarda tercih ettiği görülmektedir. Bir katılımcı dışında tüm katılımcıların ön lisansta çocuk gelişimi okudukları, bazılarının evli olduğu ve bazılarının çalışmakta olduğu görülürken genel yaş ortalamasının üniversite sınavı ile lisans bölümlerine kaydolun öğrencilerden yüksek olduğu önemli noktalardan birisidir. Sosyal hizmet bölümü ile ilgili bulgulara geldiğimizde, sağlıkta lisans tamamlama ile yerleşen öğrencilerin sosyal hizmet bölüm ve bölüm dışı derslerinde zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin, bazı bölüm derslerinin içeriğinin çok yoğun olduğundan; verilen ödev, proje ve uygulamaların fazlalığından şikâyet ettikleri görülmektedir. Benzer bir sonuç sosyal hizmet lisans öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da öne çıkmıştır. Özellikle çalışan ve/veya evli olan öğrencilerin bu noktada daha fazla zorlandıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle de öğrencilerin bölümlerinden kendileri için ayrıcalık veya kolaylık beklemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın en önemli bulgularından bir tanesi ise sosyal hizmet bölümlerinde bulunan sağlıkta lisans tamamlama öğrencilerinin, önyargılı tutum ve davranışlar ile karşılaştıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Bu önyargılı tutum ve davranışların hem bölümdeki akranları hem de akademik kadrodan geldiğini belirtmişler ve buna örnekler vermişlerdir. Akranları olarak değerlendirdiğimiz sınıf arkadaşlarının ve akademik kadronun kendilerini sınavsız giriş ile sosyal hizmet bölümlerinde bulunuyor şeklinde algıladıkları ve davranışlarının kaynağını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, akademik kadrodaki önyargılardan dolayı bölüme başladıkları zaman birinci sınıftan başlatıldıklarını iddia etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sınıf içinde derslerde öğretim elemanları/üyeleri ile yaşadıkları bazı durumlara örnekler vermişlerdir. Özellikle akademik kadro ile ilgili konular konuşulurken katılımcıların rahat olmadığı ve tekrar tekrar isimlerinin gizliliğini sordukları görülmüştür. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı, bu durumu fark ettiğinde katılımcının rahatlaması için verilen onamı ve gizlilik şartlarını tekrar hatırlatmış ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamışlardır. Elbette bu araştırmanın bulguları, nitel araştırmanın doğası gereği örneklem sayısı olan 19 öğrenci ile sınırlıdır ve genişletilebilir. Daha önce doğrudan sağlıkta lisans tamamlama ile sosyal hizmet bölümlerine yerleşmiş öğrencilerle yapılan çalışmalar olmasa da hemşirelik ve ilahiyat bölümlerinde bulunan sağlıkta lisans tamamlama öğrencilerinin de benzer önyargılardan ve sorunlardan bahsettiği görülmüştür. Bir diğer bulgu ise sağlıkta lisans tamamlama ile sosyal hizmet lisans bölümüne yerleşerek tekrar üniversite hayatına dönen bu gruptaki öğrencilerin, genel anlamda sosyal çevrelerinden, ailelerinden ve arkadaşların destek gördüğü saptanmıştır. Bu bulgu da alanda sosyal hizmet lisans öğrencileri ile yapılan çalışmalarla uyumludur. Sosyal hizmet eğitiminin kapsayıcı ve mesleğin odağı gereği ayrımcılık ve önyargıdan bağımsız olması için lisans tamamlama öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapılacak araştırmaların ve iyileştirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle tüm sağlıkta lisans tamamlama program ile sosyal hizmet bölümlerine yerleşen öğrencilere ulaşarak bir nicel çalışma yapılması bir sonraki adım olarak önerilebilir. Bir başka öneri olarak, lisans tamamlama öğrencilerinin ifade etmiş oldukları önyargılı tutum ve davranışların araştırılması, öğrencilerin dinlenmesi ve ne gibi çözüm önerilerinin ortaya çıkabileceği üzerine çalışmaların yapılması önemli olabilir. Ayrıca bölümler içinde sağlıkta lisans tamamlama ve diğer öğrencilerin ve akademik kadronun yakınlaşması ve iletişimin güçlenmesi adına birtakım çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu tür uyum ve iletişim çalışmalarının faydası olacaktır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından başlatılan sağlık bilimleri lisans tamamlama programı, özellikle sosyal hizmet alanında önemli tartışmalara yol açmış ve mesleki kuruluşlar tarafından dava açılmasına neden olmuştur. Birçok basın açıklaması, bu tür bir lisans eğitiminin mesleği olumsuz etkileyebileceği endişelerini vurgulamıştır. YÖK Atlas istatistiklerine göre, Türkiye'deki hem devlet hem de özel üniversitelerde 100'den fazla sosyal hizmet lisans bölümü bulunmakta ve bu da sosyal hizmet programlarından mezun olanların sayısını önemli ölçüde artırmaktadır. Zaten hızlı istihdam fırsatlarının sosyal hizmet alanında bulunmadığı kabul edilirken, lisans tamamlama programlarından kaynaklanan öğrenci kohortunun gerekliliği sorgulanabilir. Bir politika olarak, lisans tamamlama programlarının bölümler ve temsil ettikleri meslekler açısından belirli sorunlar yarattığı gözlemlenebilir. Ayrıca, kapsamı sınırlı olsa da bu araştırmanın bulguları, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında bölüm içi iletişim ve etkileşim sorunlarını da göstermektedir. Dolayısıyla, lisans tamamlama programlarının gerekliliği hala tartışma konusudur. Bu çalışmanın bazı kısıtlamaları bulunmaktadır. Konu üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle, potansiyel katılımcıları daha kolay keşfetmek için kar topu örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu örnekleme yöntemi katılımcıların eşit dağılımını sınırlamıştır. Yöntem bölümlerinde belirtildiği gibi, neredeyse tüm katılımcılar çocuk gelişimi bölümünden mezun olmuştur; bu da bulguları, sadece çocuk gelişiminden mezun olan ve sağlık komplikasyon programında sosyal çalışma okumayı seçen katılımcılarla sınırlı kılabilir. Genellikle çocuk gelişim alanının sosyal çalışmaya yakın olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, nitel araştırma doğası gereği, sonuçlar genelleştirilebilir sonuçlar üretmez. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları, genelleştirilebilirlik yoluyla akademik araştırmaya ışık tutma amacı gütmek yerine, sınırlı bir grupta ön bilgiler sağlama işlevini yerine getirmiştir.

Dijital Yerlilerde Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri: Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Yordayıcı Rolü

Online Information Searching Strategies of Digital Natives: The Predictive Role of Digital Literacy Level

Hanife GÖKER*

Hakan TEKEDERE**

Makale Bilgisi

Geliş:31.3.2023

Kabul:12.5.2023

Doi:10.20296/tsadergisi.1274856

Anahtar Sözcükler:

*Dijital okuryazarlık,
Dijital yerli,
Çevrimiçi bilgi arama,
Çoklu regresyon*

ÖZET

Bu çalışma dijital yerliler arasında çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık düzeyleri, çevrimiçi bilgi arama stratejisinde dijital okuryazarlık becerisine ilişkin alt faktörlerin yordayıcı rolü ve dijital okuryazarlık ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki korelasyonun analiz edilmesine odaklanılmıştır. Prensky, bireyleri teknolojik yeterliliklerine göre 1980 öncesinde doğan bireyleri dijital göçmen, 1980 sonrasında doğan bireyleri ise dijital yerli olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Çalışmanın örneklemini gönüllü katılım sağlayan 526 dijital yerli oluşturmuştur. Bulgular; dijital yerlilerde çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu ($\bar{x}=4.806$, ölçeğin orta puanı=3) ve dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçek orta puanın üzerinde olduğunu ($\bar{x}=3.968$, ölçeğin orta puanı=2.5) göstermektedir. Ayrıca çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin tutum ($r=.30$), teknik ($r=.48$), bilişsel ($r=.28$) ve sosyal ($r=.31$) faktörleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerini, dijital okuryazarlık faktörlerinin anlamlı düzeyde yordadığı ($R^2=.24$) tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda dijital yerlilerin, dijital okuryazarlık düzeylerini ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission:

Acceptance:

Doi:10.20296/tsadergisi.1274856

Key Words:

*Digital literacy,
digital native,
online information search,
multiple regression*

ABSTRACT

This study focused on analyzing online information-searching strategies and digital literacy levels among digital natives, the predictive role of sub-factors of digital literacy skills in online information-searching strategy, and the correlation between digital literacy and online information-searching strategies. Prensky categorized individuals into two groups based on their technological competence, digital immigrants, those born before 1980, and digital natives, those born after 1980. The sample of the study consists of 526 digital natives participating voluntarily. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. The results of the study show that the online information-searching strategies of digital natives are above the medium score of the scale ($\bar{x}=4.806$, middle score of the scale=3), and their digital literacy levels are above the middle score of the scale ($\bar{x}=3.968$, middle score of the scale=2.5). In addition, there is a positive correlation between online information-searching strategies and digital literacy levels, among the factors of

*Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Ankara, gokerhanife@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0396-7885>

**Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Ankara, tekedere@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-9921>

attitude ($r=.30$), technical ($r=.48$), cognitive ($r=.28$), and social ($r=.31$) factors. It was determined that information-searching strategies were affected by digital literacy factors at a moderate level ($R^2=.24$). Suggestions were made to improve the online information-searching strategies and digital literacy levels of digital natives.

Atf İçin

Göker, H & Tekedere, H (2024). Dijital yerlilerde çevrimiçi bilgi arama stratejileri: dijital okuryazarlık düzeyinin yordayıcı rolü. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 547-558. doi: 10.20296/tsadergisi.1274856

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte bireyler, çocukluğundan itibaren teknolojik cihazları kullandıkları bir ortamda büyümektedirler. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), hanelerin %92 sinin evden internete erişim imkanına sahip olduğu belirtmektedir. Teknolojinin içinde büyüyen yeni nesillerin cep telefonu ve internet kullanımları incelendiğinde, 16-24 yaş grubunda cep telefonu kullanımı oranının %96,7 ve internet kullanımı oranının %95,7 olduğu ve 25-34 yaş grubunda da cep telefonu kullanımı oranının %99 ve internet kullanımı oranının %96 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2021). Ülkemizde çocuklarda teknoloji kullanımı ve teknolojik yeterlilikleri her geçen gün artmaktadır (Konca ve Köksalan, 2017).

Premsky insanları teknolojik yetkinliklerine ve yeterliliklerine göre 1980 öncesinde doğan bireyleri “dijital göçmen”, 1980 sonrasında doğan bireyleri ise “dijital yerli” olarak iki gruba ayırmıştır. Dijital yerliler çocukluktan itibaren teknolojik cihazları kullanan, dijital ortamda büyüyen, teknolojiyi kullanma motivasyonu yüksek ve teknolojik yeterliliklere sahip bireylerdir (Premsky, 2001). Gündelik ve iş hayatında herhangi bir problem ile karşılaşıldığında teknoloji çağına ve değişime ayak uydurabilen, sorumluluk bilinci yüksek, kolay iletişim kurabilen, çözüm odaklı ve iş bitirici bireylere duyulan ihtiyaç oldukça fazladır. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için, dijital bilgi becerileri, bilgi toplumu çağında kişilerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biridir. Dijital bilgi becerileri, sayısal ortamdaki bilgiye erişim sağlama, bilgiyi arama tekniklerini bilme, analiz edebilme ve yönetebilme becerileridir (van Laar vd., 2019). Dijital yerliler, dijital göçmenlere göre farklı bağlantı kültürüne sahiptirler. Dijital teknolojinin içerisinde yetişmiştir, çevrim içi içerik oluşturabilir ve paylaşabilir. Dijital yerliler, çevrim içi ortamlarda daha önce hiç tanışmadıkları insanlarla bir araya gelmeyi doğal karşılamaktadır. Önceki jenerasyonlardaki bireylere göre bilgi paylaşımına daha yatkındırlar (Premsky, 2001).

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital bilgiye erişim araçlarının ve kaynaklarının neler olduğunu bilmesi, bunlara erişim sağlayarak etkin bir biçimde kullanabilmeleri ile ilgili farkındalıklarının olması ve bu dijital bilgiye erişim kaynaklarını yönetebilmeleri ve değerlendirebilmeleri olarak tanımlanabilir (Yeşildal ve Kaya, 2021). Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan bireyler, bilgiye hızlı ve etkin bir şekilde erişebilir, bilgiyi analiz ederek eriştiği bilginin yanlış mı yoksa doğru mu olduğunu ayırt edebilir, edindiği bilgilerden yeni bilgiler üretebilir ve bu bilgiyi dijital ortamda paylaşabilir (Kozan ve Bulut Özek, 2019). Özellikle dijital teknolojilerin çok hızlı ilerlediği dikkate alındığında, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözerken dijital okuryazarlık becerilerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Sönmez ve Gül, 2014). Dijital okuryazarlık ile sadece ihtiyaç duyulan bilgileri bulma becerisi elde edilmez, aynı zamanda günlük hayatta bu bilgileri kullanabilme, hayata bu bilgileri transfer edebilme ve kazanılan bilgiye eleştirel bir şekilde yaklaşılarak bilginin değerlendirilmesi yeterliliği de kazanılır (Martin, 2008). Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan bireyler, interneti etkin ve doğru bir şekilde kullanır ve bilgiyi paylaşmadan önce doğruluğundan emin olurlar (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Çevrimiçi ortamlarda ihtiyaç duyulan bilgiyi arama karmaşık ve zor bir süreçtir (Debowski, 2001). Çevrimiçi ortamlarda güvenilir, uygun ve nitelikli bilgileri bulmak, bireyler için önemli bir beceridir (Tseng vd., 2014). Bireyler çevrimiçi ortamlarda farklı arama stratejilerine sahiptirler. Bireylerin bazıları arama motorlarına doğrudan anahtar kelimeleri girerek arama yaptığını, bazıları var olan bir kaynaktaki diğer bağlantılara tıkladıklarını, bazıları spesifik hedef internet adresine

gittiğini, bazıları ise bir indeks sayfasındaki başlıklardan giderek arama yaptıklarını belirtmektedir (Kuiper vd., 2005). Bilgi arama sürecinde bireylerin binlerce internet kaynağında nitelikli bilgiyi seçme ve değerlendirme konusunda zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Lorenzen, 2002). Bireyler bu süreçte, çevrimiçi ortamlarda kaybolma, ne yaptığını, nereye gittiğini veya nerede olduğunu bilememe gibi sorunlar ile karşılaşmaktadır (Tsai, 2009). Dijital yerlilerin dijital medya ile büyümüş olmaları nedeni ile bilgi edinme, bilgi arama ve bilgi oluşturma yaklaşımlarının dijital göçmelere göre belirgin bir biçimde farklılık göstermektedir (Prensky, 2001). Örneğin dijital göçmenler basılı kaynaklar ve daha sonra internete sıralamasını kullanırken (Palfrey ve Gasser 2010), dijital yerlilerin ise bilgi edinmede ilk baktıkları yerin Google olduğu ifade edilmektedir (Núñez-Gómez vd., 2012). Dijital yerliler, bilgiye erişirken sosyalleştikleri sanal ortamları kullanırken, dijital göçmenler ise öncelikli olarak kütüphanelerdeki basılı kaynakları incelemektedir (Tonta, 2009). Bununla birlikte günümüz neslini dijital yerliler olarak nitelendirmek, onların dijital okuryazar becerisine sahip olduğunu göstermemektedir (Şorgo vd., 2017). Teknolojik ortamlarda büyümenin çevrimiçi bilgi arama yeterliliği anlamın gelmediği (Çebi ve Özdemir, 2019) ve günümüz neslinin günlük hayatlarında teknolojiyi kullanmalarına rağmen çok azının bilgi edinme veya araştırma amacıyla teknolojiyi kullandığı belirtilmektedir (Ng, 2012).

Literatürde, çevrimiçi bilgi arama stratejileri cinsiyet (Large vd., 2002), eğitim düzeyi (Çaka vd., 2016), internet kullanım süresi (Turan vd., 2015), internet öz-yeterliliği (Tsai ve Tsai 2003), sayısal yeterlilikler (Tekin ve Polat, 2017), internetin kullanımına yönelik epistemolojik inançlar (Tu vd., 2008), bilgi okuryazarlık ve dijital yerlilik (Çoklar vd., 2017) gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak, literatürde çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile ilişkisi olan becerilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca, dijital okuryazarlık becerisi ve alt boyutları (tutum, teknik, bilişsel ve sosyal) dikkate alınarak çevrimiçi bilgi arama stratejilerini yordayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yeni nesillerin bilgiyi arama, bilgiye erişme ve bilgiye ulaşma yaklaşımlarının, teknolojiyi hangi amaçlar için kullandıklarının, bu teknolojik araçları uygun bir şekilde kullanım kullanmadıklarının incelenmesi ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerini ile ilişkili becerilerin araştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada dijital yerliler arasında i. çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ve dijital okuryazarlık düzeylerinin, ii. dijital okuryazarlık faktörleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin ve iii. çevrimiçi bilgi arama stratejisinde dijital okuryazarlık düzeyinin yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 530 üniversite öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izin alınmıştır (2022-047). Öğrencilerin seçiminde uygun örnekleme metodu benimsenmiştir. Veri setinde eksik veri bulunmadığı belirlenmiş ve 4 katılımcının verileri uç değer olarak hesaplanması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Geriye 526 öğrencinin verileri kalmıştır. Bu veriler kullanılarak korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	405	77
Erkek	121	23
Yaş		
19-20	245	46.6
21-22	207	39.4
23-27	57	10.8

Çalışmaya katılan öğrencilerin 405'i (%77) kadın ve 121'i (%23) erkektir. Öğrencilerin 245'i (%46,6) 19-20 yaş aralığında, 207'si (%39,4) 21-22 yaş aralığında, 57'si (%10,8) 23-27 yaş aralığında ve 17'si (%3,2) ise 28-39 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler kişisel bilgi formu, "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" ve "Dijital Okuryazarlık" ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş ve gelir durumu bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Tsai (2009) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri, Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanterde çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek altılı likert yapısında, 25 madde ve 7 faktörden ("kaybolma", "değerlendirme", "amaçlı düşünme", "temel fikirleri ayırt etme", "deneme yanılma", "kontrol" ve "problem çözme") oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .910 olarak ifade edilmiştir (Aşkar ve Mazman (2013)). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .903 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilmiş, Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek beşli likert yapısında, 17 madde ve dört faktörden ("tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal") oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak ifade edilmiştir (Hamutoğlu vd., 2017). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .892 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Çevrimiçi Bilgi Arama ve Dijital Okuryazarlık değişkenleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r); dijital okuryazarlık alt boyutları tutum, teknik, bilişsel ve sosyal değişkenlerinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini yordayıp yordamadığını araştırmak için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (R²) kullanılmıştır. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, yordanan değişkenle (bağımlı değişken) ilişkili olan iki veya daha çok yordayıcı değişkenlere (bağımsız değişken) dayalı ve yordanan değişkenin tahmin edilmesinde kullanılan bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2018). Çalışmada öncelikle eksik veri ve uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanarak, bu uzaklık puanlarının ki-kare dağılımındaki olasılıklarında .001 anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunan 4 öğrenciye ait kayıtlar veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinde geriye kalan 526 üzerinde çoklu doğrusal regresyon analizinin (a) normallik, (b) çoklu doğrusallık (multicollineratiy) sorununun bulunmaması ve (c) otokorelasyonun olmaması varsayımları test edilmiştir. Çalışmada normallik varsayımı basıklık katsayısı ve çarpıklık katsayısı ile kontrol edilmiştir.

Normallik analizi sonucunda çarpıklık katsayıları -.823 ile -.326 aralığında ve basıklık katsayıları -.540 ile .938 aralığında hesaplanmıştır. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu durumda normallik varsayımının karşılandığı belirtilmektedir (Hair vd., 2014). Çoklu doğrusallık probleminin bulunup bulunmadığının kontrol edilmesinde (i) Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerlerine ve (ii) bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmaktadır. VIF değeri 4 ten küçük ise çoklu doğrusallık sorununun bulunmadığı anlamına gelmektedir ve bu istenen değerdir. Bununla birlikte bu değerlerin eşliğinin 10 olduğu, eğer VIF eşik değerin (10) altında ise kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Hair vd., 2014). Çalışmada bağımsız değişken dijital okuryazarlık ölçeğine ait tüm faktörler için VIF değerleri 4'ün altında (VIF_{tutum}=1.614; VIF_{teknik}=1.908; VIF_{bilişsel}=1.591; VIF_{sosyal}=1.692) hesaplanmıştır. Ayrıca çoklu doğrusallık sorunun bulunmaması varsayımı için, bağımsız değişkenler arasında anlamlı basit doğrusal ilişkinin bulunmaması gerekmektedir. Bunun için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmaktadır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında literatürde net olarak belirlenen aralıklar bulunmasa da

korelasyon katsayısı mutlak değer olarak, 0.00-0.30, 0.30-0.70 ve 0.70-1.00 aralıklarının sırasıyla düşük, orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu yönünde değerlendirme yapılabilir (Büyüköztürk, 2018). Eğer bu değer 0.70'den büyük ve p değeri 0.05'ten küçük ise değişkenler arasında çok yüksek korelasyon bulunduğunu, dolayısıyla çoklu doğrusallık sorununun bulunduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmada bu değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin Tablo 3'te de görüldüğü gibi 0.70'den düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular çoklu doğrusallık sorununun bulunmadığını göstermektedir. Son olarak otokorelasyon olup olmadığının belirlenmesinde Durbin-Watson d istatistiğinin 1'den küçük olması pozitif korelasyonu, 3 ten büyük olması negatif korelasyonu göstermektedir. Bu değer yaklaşık 2 civarlarında olması otokorelasyon bulunmadığını belirtmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Mevcut çalışmada Durbin-Watson d istatistiğinin 1.853 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 2'ye yakın olması otokorelasyonun bulunmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, çoklu regresyon analizi yapmayı gerektiren tüm varsayımlar sağlanmıştır.

BULGULAR

Dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini ve dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek için minimum ve maksimum değerler, standart sapma, ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Tablo 2' de öğrencilerin bu ölçüklere ait betimsel istatistik değerleri verilmiştir.

Tablo 2. *Yordanan ve yordayıcı değişkenlere ait betimsel istatistik değerleri*

Ölçek	Minimum değer	Maksimum değer	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri	2.84	6.00	4.806	.714	-.378	-.540
Dijital Okuryazarlık	1.82	5.00	3.968	.593	-.482	.219
▪ Tutum	1.71	5.00	3.939	.702	-.633	.274
▪ Teknik	1.17	5.00	4.083	.692	-.823	.938
▪ Bilişsel	1.50	5.00	3.976	.801	-.620	.004
▪ Sosyal	1.00	5.00	3.712	.885	-.326	-.342

Dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin ve dijital okuryazarlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesinde her bir ölçüğe ait ortalama değerler hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin (\bar{x} =4.806, ss=.714; ölçek orta puan =3) ve dijital okuryazarlık düzeylerinin (\bar{x} =3.968, ss=.593; ölçek orta puan=2.5) ölçeklerin ortalama puanının üzerinde olduğu görülmektedir. Dijital yerlilerin hem çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin hem de dijital okuryazarlık düzeylerinin ortalamadan yüksek olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ait bulgular incelendiğinde -1 ile +1 aralığında yani kabul edilebilir sınırlar (Hair vd., 2014) içinde olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular aynı zamanda bağımsız değişkenler arasında yüksek bir ilişki olmamasını gerektiren, çoklu doğrusallık sorununun bulunmaması varsayımının test edilmesi için kullanılmıştır. Tablo 3'te değişkenlere ait korelasyon katsayıları verilmiştir:

Tablo 3. *Değişkenler arasındaki ilişkilere ait Pearson korelasyon katsayıları*

Değişkenler	Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri	Tutum	Teknik	Bilişsel	Sosyal
-------------	------------------------------------	-------	--------	----------	--------

1- Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri	1.00					
2.1- Tutum	.300**	1.00				
2.2- Teknik	.484**	.506**	1.00			
2.3- Bilişsel	.283**	.549**	.485**	1.00		
2.4- Sosyal	.319**	.414**	.619**	.429**	1.00	

**p < .01

Dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum ($r=.300$; $p<0.01$), teknik ($r=.484$; $p<0.01$), bilişsel ($r=.283$; $p<0.01$) ve sosyal ($r=.473$; $p<0.01$) alt faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı eğer 0.70'den büyük ise değişkenler arasında çok yüksek korelasyon bulunduğunu, dolayısıyla çoklu doğrusallık sorununun bulunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Bağımsız değişkenler (dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları) arasında bulunan anlamlı ilişki yüksek düzeyde değildir. Elde edilen bu bulgu çoklu doğrusallık sorununun bulunmadığını göstermektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm varsayımların sağlandığını belirlenmesi sonucunda çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ait bulgular Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata _B	Beta (β)	t	p	İkili r	Kısmi r
1- Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri (Sabit)	2.598	.187	-	13.926	.000	-	-
2.1- Tutum	.058	.049	.057	1.167	.244	.300	.051
2.2- Teknik	.442	.054	.428	8.117	.000	.484	.335
2.3- Bilişsel	.034	.043	.039	.799	.425	.283	.035
2.4- Sosyal	.011	.040	.014	.275	.784	.319	.012

* Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri (Sabit) R=.490; R²=.240; ΔR^2 =.234; F(4,521)=41.047; p=.000

Tablo 4'te R² değeri incelendiğinde tutum, teknik, bilişsel ve sosyal değişkenleri birlikte dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile orta etki düzeyinde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dijital yerlilerin dijital okuryazarlık faktörleri çevrimiçi bilgi arama stratejilerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. R² (etki büyüklüğü) değeri eğer $0.02 \leq R^2 < 0.13$ ise küçük etki düzeyini, $0.13 \leq R^2 < 0.26$ ise orta etki düzeyini, $0.26 \leq R^2$ ise büyük etki düzeyini göstermektedir (Cohen, 1988). Bu değer incelendiğinde (R²=.240) bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde orta düzeyde etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4'de standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) değerleri incelendiğinde; “teknik” değişkeninin modele sunduğu katkının ($\beta = .428$), “tutum” ($\beta = .057$), “bilişsel” ($\beta = .039$) ve “sosyal” ($\beta = .014$) değişkenlerinin sunduğu katkıdan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal” bağımsız değişkenlerinin, “çevrimiçi bilgi arama stratejileri” bağımlı değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital okuryazarlık düzeyleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişki ve çevrimiçi bilgi arama stratejisinin yordanmasında dijital okuryazarlık düzeyinin ne derecede etkili olduğu çoklu regresyon analiziyle incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi

arama stratejileri ve dijital okuryazarlık ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar ve alınan puanlara göre çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık düzeyleri araştırılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dijital yerlilerin hem dijital okuryazarlık hem de çevrimiçi bilgi arama stratejileri ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama puanların üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta puanın üzerinde bulan birçok çalışma bulunmaktadır (Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019). Dijital okuryazarlık becerisi yüksek olan bireylerin çevrimiçi bilgi aramada daha iyi oldukları (Çebi ve Özdemir, 2019), bu bireylerin dijital ortamda bilgiye daha kolay ulaşabildikleri ve paylaşılabildikleri belirtilmektedir (Kwon ve Hyun, 2014). Dijital yerlilerin hem çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin hem de dijital okuryazarlık düzeylerinin orta puanın üzerinde olması sonucuna dayanarak, dijital yerlilerin teknolojiye erişimlerinin ve etkileşimlerinin artmasında, teknolojinin içerisinde büyümelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Hem dijital okuryazarlık hem de çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanlarının literatürle olan benzerliği (Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Çebi ve Özdemir, 2019), söz konusu örneklemelerin “Z kuşağı” ya da “dijital yerli”, “her daim çevrimiçi” olarak isimlendirilen karakteristiğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Zira teknoloji etkisiyle yetiştirilen bu kuşağın üyeleri teknolojinin hırslı tüketicileri ve dijital dünyanın tutkunlarıdır (Chicca ve Shellenbarger, 2018; Levickaite, 2010).

Çalışmanın sonucunda elde edilen diğer bir bulgu, dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile dijital okuryazarlık ölçeğinin ($r = .300$; $p < 0.01$), teknik ($r = .484$; $p < 0.01$), bilişsel ($r = .283$; $p < 0.01$) ve sosyal ($r = .473$; $p < 0.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Literatürde doğrudan bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştıran bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen, çevrimiçi bilgi arama ile ilişkili bireylerin sahip olması gereken yeterlikler incelendiğinde, bireylerin dijital yerlilik ve dijital vatandaşlık (Çebi ve Özdemir, 2019), internet kullanım özyeterlilik (Kevser, 2019) gibi benzer değişkenler ile paralellik gösterdiği ve sahip olunması gereken yeterlikler olarak vurgulandığı görülmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal” bağımsız değişkenlerinin, “çevrimiçi bilgi arama stratejileri” bağımlı değişkenindeki toplam varyansın %24’ünü açıklayarak “orta etki” düzeyinde yordadığı tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyinin artırılması ile çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin de arttığı görülmektedir. Teknolojinin içinde büyümek dijital okuryazar olmak ile aynı anlama gelmemektedir (Ng, 2012; Çebi ve Özdemir, 2019). Bu nedenle dijital okuryazarlık düzeyinin artırılması gerekliliği ve internet ortamında iletişimin sağlanabilmesi, bilgiye ulaşım yöntemlerinin kullanılabilmesi, bilginin üretiminde, değerlendirilmesinde ve paylaşımında bilgisayarın, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması gibi dijital yeterlikler ön plana çıkmaktadır (Demirel vd., 2016). Ayrıca Tablo 4’de standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) değerleri incelendiğinde; “teknik” değişkeninin modele sunduğu katkının ($\beta = .428$), “tutum” ($\beta = .057$), “bilişsel” ($\beta = .039$) ve “sosyal” ($\beta = .014$) değişkenlerinin sunduğu katkıdan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın verilerinin örnekleme ulaşım zorluğundan dolayı uygun örnekle yöntemiyle belirlenen Gazi Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden elde edilmesi nedeniyle çalışmanın sonuçları ve dışsal geçerliliği bu öğrenciler ile sınırlıdır. Çalışma sadece üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve diğer eğitim kademeleri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca çalışmada çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık ölçekleri kullanarak ölçek maddelerine dayalı nicel bir çalışma yapılmıştır. Bunlar çalışmanın sınırlılıklarıdır. İleride konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda katılımcıların çevrimiçi bilgi arama stratejilerini ve dijital okuryazarlıklarını nitel analiz yaklaşımını kullanarak ölçülebilir. Çalışmanın farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile tekrarlanarak kıyaslama yapılması önerilebilir. Bu sınırlamalara rağmen, mevcut çalışmanın önemli güçlü yönleri vardır. Bu çalışma, çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkileri inceleyen ilk çalışma gibi görünüyor. Bu nedenle, mevcut bulgular dijital yerliler arasında dijital okuryazarlık ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkilere yeni bir bakış açısı sağlaması ve çevrimiçi bilgi arama stratejini açıklayan faktörler hakkında bilgi sunması nedeni ile değerlidir. Son olarak,

çevrimiçi bilgi arama stratejisine dair daha fazla kanıt sağlaması ve geniş bir dijital yerli örnekleminin kullanılması bu çalışmanın güçlü yanları arasındadır.

Uygulamaya dönük olarak, bu çalışmanın sonuçlarının dijital yerlilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri geliştirilmesine yönelik eğitimciler ve ailelere yarar sağlayacağı, eğitim programlarının ve stratejilerinin geliştirilmesinde eğitim programcılarında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Özellikle derslerde dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirici uygulamaların yapılması çevrimiçi bilgi arama stratejilerine dair bilincinin kazandırılmasında etkili olabilir. Sonuç olarak, dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri ölçeklerinde ortalamasının üzerinde puan aldıkları belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve dijital okuryazarlık düzeyinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu varyans açıklama oranının ($R^2 = .24 > .26$) önemli bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aşkar, P. ve Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 167-182.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chicca, J., & Shellenbarger, T. (2018). Connecting with generation Z: approaches in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(3), 180-184.
- Çaka, C., Barut, E. D., ve Şahin, Y. (2016). Sosyal ağ kullanan öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Çebi, A., & Özdemir, T. B. (2019). The role of digital nativity and digital citizenship in predicting high school students' online information searching strategies. *Education & Science*, 44(200), 47-57.
- Çubukcu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Debowski, S. (2001). Wrong way: Go back! An exploration of novice search behaviours while conducting an information search. *The Electronic Library*, 19, 371-382.
- Demirel, M., Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-4.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited. 197-200.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Kevser, H. (2019). Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1724-1736.
- Konca, A. S. & Köksalan, B. (2017). Preschool children's interaction with ICT at home. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 571-581.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kwon, S. & Hyun, S. (2014). A study of the factors influencing the digital literacy capabilities of middle-aged people in online learning. *Korean Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 120-140.

- Kuiper E., Volman M. & Terwel J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285–328.
- Large, A., Beheshti, J. & Rahman, T. (2002). Gender differences in collaborative web searching behavior: An elementary school study. *Information Processing & Management*, 38(3), 427-443.
- Levickaite, R. (2010). Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *LIMES: Cultural Regionalistics*, 3(2), 170-183.
- Lorenzen, M. (2002). The land of confusion? High school students and their use of the World Wide Web for research. *Research Strategies*, 18(2), 151–163
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the digital society. C. Lankshear, M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (151- 174) Peter Lang.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Núñez-Gómez, P., García-Guardia, M. L., & Hermida-Ayala, L. A. (2012). Trends in the social and interpersonal relations of young people and digital natives in the Web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 179-201.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Palfrey, J. & Gasser U. (2010). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5),1-6
- Sönmez, E. E., ve Gül, H. Ü. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. *XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 27-29.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D. & Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 749-767.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.190-191.
- Tekin, A. ve Polat, E. (2017). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2) 635-658.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Tsai, M. J. (2009). Online information searching strategy inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education*, 53, 473-483.
- Tsai, M.-J., & Tsai, C.C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (1), 43–50.
- Tseng, S. C., Liang, J. C. & Tsai, C. C. (2014). Students' self-regulated learning, online information evaluative standards and online academic searching strategies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1), 106-121.
- Tu, Y. W., Shih, M. & Tsai, C. C. (2008). Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computers & Education*, 51(3), 1142-1153.
- Turan, Z., Reisoğlu, İ., Özçelik, E., ve Göktaş, Y. (2015). Öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-16.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2021). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437&dil=1](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437&dil=1)
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104.
- Yeşildal, M., ve Kaya, Ş. D. (2001). Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 30(2), 174-181.

Extended Abstract

With the rapid development of technology, individuals grow up in an environment where they use technological devices since childhood. Prensky categorized individuals into two groups based on their technological competence, digital immigrants, those born before 1980, and digital natives, those born after 1980. Digital natives are individuals who have used technological devices since childhood, grew up in a digital environment, have a high motivation to use technology, and have technological competencies. Since digital natives have grown up with digital media, their approaches to obtaining, searching for, and creating information differ significantly from those of digital immigrants (Prensky, 2001). For example, it is stated that digital immigrants first look at printed resources and then the internet (Palfrey and Gasser 2010), while digital natives first look at Google to obtain information (Núñez-Gómez et al., 2012). While digital immigrants primarily prefer to use the physical library, digital natives want to access information through the virtual environment they think they are socializing (Tonta, 2009). However, characterizing today's generation as digital natives does not mean that their digital literacy levels are high (Şorgo et al., 2017). Growing with technology is not a predictor of online information search strategies (Çebi & Özdemir, 2019). Although today's generation uses technology in their daily lives, it is stated that very few of them use technology to learn information or do research (Ng, 2012). This study focused on analyzing online information search strategies and digital literacy levels among digital natives, the predictive role of sub-factors of digital literacy skills in online information search strategy, and the correlation between digital literacy and online information search strategies. The sample of the study consists of 526 digital natives studying at Gazi University Health Services Vocational School, participating voluntarily, and aged between 19 and 39. Data were collected online using the Google form using the "Online Information Search Strategies Scale" and the "Digital Literacy Scale". In the data analysis stage, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) was used to determine the correlation between "Online Information Search Strategies" and "Digital Literacy" variables; Multiple Linear Regression Analysis (R^2) was used to investigate whether the digital literacy sub-dimensions; attitude, technical, cognitive, and social variables predict online information searching strategies. In the study, firstly, it was checked whether there were missing data and extreme values. It has been determined that there is no missing data in the dataset. Then, Mahalanobis distance was calculated for multivariate extreme values, and records of 4 students who were above the .001 significance level in the chi-square distribution probabilities of these distance scores were removed from the dataset. The assumptions of multiple linear regression analysis in the dataset, (a) normality, (b) absence of multicollinearity problem, and (c) absence of autocorrelation were tested. In the study, the assumption of normality was checked with the skewness and kurtosis coefficients. As a result of the normality analysis, skewness coefficients were calculated between -.823 and -.326, and kurtosis coefficients were calculated between -.540 and .938. In the study, VIF values for all factors belonging to the independent variable digital literacy scale were calculated below 4 ($VIF_{attitude}=1.614$; $VIF_{technical}=1.908$; $VIF_{cognitive}=1.591$; $VIF_{social}=1.692$), and the Durbin-Watson d statistic was calculated as 1.853. The fact that this value is close to 2 indicates that there is no autocorrelation. As a result, it was determined that all assumptions were met to perform the multiple regression analysis. In the study, the online information search strategies and digital literacy levels of digital natives were first investigated by analyzing the average scores obtained from online information search strategies and digital literacy scales. The results of the study show that digital natives' scores on both the digital literacy and online information search strategies scales were found to be above the mean scores. The mean score of digital natives' online information search strategies ($\bar{x}_{informationsearch}$) was 4.806, and the mean score of digital literacy levels ($\bar{x}_{digitalliteracy}$) was 3.968. In addition, there is a positive correlation between online information search strategies and digital literacy levels, among the factors of attitude ($r=.30$), technical ($r=.48$), cognitive ($r=.28$), and social ($r=.31$) factors. It was determined that information search strategies were affected by digital literacy factors at a moderate level ($R^2=.24$). As a result of the multiple linear regression analysis, it was determined that the independent variables "attitude", "technical", "cognitive", and "social" predicted 24% of the total variance in the dependent variable of "online information search

strategies" at the "medium effect" level. It is seen that with the increase in the level of digital literacy, online information search strategies also increase. In addition, when the standardized regression coefficient (β) values are examined; It was determined that the contribution of the "technical" variable ($\beta = .428$) to the model was higher than the contribution of "attitude" ($\beta = .057$), "cognitive" ($\beta = .039$) and "social" ($\beta = .014$) variables. Consequently, it has been determined that there is a positive correlation between digital literacy levels and online information search strategies and that digital literacy level significantly predicts online information search strategies. It can be stated that this variance explanation ratio ($R^2 = .24 > .26$) is an important result. In terms of practice, it is thought that the results of this study will benefit educators and families in the development of online information search strategies for digital natives and will guide education programmers in the development of education programs and strategies. In particular, planning activities to improve digital literacy levels in lessons and making applications to improve these skills of students can be effective in raising awareness of online information search strategies.

Suriye Kökenli Öğretmen Adayı Olmak: Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma*

Being a Teacher Candidate from Syrian Background: A Qualitative Research on Challenges

Zeynel AMAÇ *

Yakup ALAN**

Behçet ORAL ***

Makale Bilgisi

Geliş: 30.11.2023

Kabul: 04.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1398397

Anahtar Sözcükler:

*Geçici koruma,
Suriyeli öğretmen adayları,
Suriyeli üniversite öğrencileri*

ÖZET

Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle milyonlarca insan başta Türkiye ve Lübnan gibi komşu ülkeler olmak üzere başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye de sınır komşusu olma, dini, kültürel ve tarihi bağlar nedeniyle Suriyelilerin sığındığı önemli ülkelerden birisi olmuştur. 2022 itibariyle Türkiye’de üç buçuk milyondan fazla Suriyeli geçici koruma altındadır. Geçici koruma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yaşadıkları eğitim sorunlarının tespit edilmesi onların eğitimine yönelik politikaların oluşturulması ve uygulanması aşamalarında faydalı olabilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenen bu çalışmanın amacı geçici koruma altındaki Suriye uyruklu öğretmen adaylarının eğitim ve uyum sorunlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nin farklı bölümlerinde eğitim almakta olan yaklaşık 20 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Türkçe seviyelerinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları, maddi sıkıntı çektikleri ve bunun eğitim hayatlarını etkilediği, bazılarının iletişim kurmakta zorlandığı ve ayrımcılığa ve ötekileştirmeye maruz kaldıkları ve ailelerinden destek alamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca büyük kısmının okudukları bölüme yönelik aidiyet hissi duyduğu belirlenmiştir.

Article Information

Submission: 30.11.2023

Acceptance: 04.04.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1398397

Key Words:

*Temporary protection,
Syrian teacher candidates,
Syrian university students*

ABSTRACT

Due to the civil war in Syria, millions of people had to migrate to other countries, especially neighboring countries such as Türkiye and Lebanon. As of 2022, more than three million Syrians are under temporary protection in Türkiye. Identifying the educational problems experienced by university students under temporary protection may help create and implement policies for their education. The aim of this study, designed as phenomenology, one of the qualitative research methods, was to determine the education and adaptation problems of Syrian teacher candidates under temporary protection. In this context, the research study group consists of approximately 20 Syrian students studying in different departments of Kilis 7 Aralık University. The data for the research were collected using an interview form. The data were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that Syrian students had problems due to their level of Turkish, faced financial difficulties affecting their education, experienced challenges in communication, and were exposed to discrimination and marginalization. Some of them could not receive support from their families. Additionally, it was found that most of them felt a sense of belonging to the department they studied.

Atıf İçin

Amaç, Z., Alan, Y., & Oral, B. (2024). Suriye kökenli öğretmen adayı olmak: Sorunlara yönelik nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 559-578. doi: 10.20296/tsadergisi.1398397

*Bu çalışmanın bir bölümü Dicle Üniversitesi Uluslararası Disiplinlerarası Sempozyumunda (DUDS-2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kilis, zamac@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1387-5773>

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, alanyakup@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9888-1357>

*** Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, oralbehcet@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6885-1683>

GİRİŞ

Günümüz dünyası “göç” dünyası hâline gelmiştir. Savaş, iç karışıklıklar, ekonomik, sosyal ve daha başka nedenlerle insanlar yurtlarını terk edip başka ülkelerde yaşamak zorunda kalmaktadırlar. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin [UNHCR] (2022) verilerine göre 103 milyon insan dünya çapında zorunlu göçe tabi tutulmuş, bunların 53.2 milyonu kendi ülkeleri içinde göç etmek zorunda kalmış, 32.5 milyonu mülteci statüsünde, 4.9 milyonu sığınmacı durumunda farklı ülkelere gitmiş ve 5.3 milyon insan ise uluslararası koruma ihtiyacı içine girmiştir. Bunların çoğunluğu kadın ve çocuklardır. UNHCR (2022) verilerine göre mültecilerin %72'si Suriye, Venezüella, Ukrayna, Afganistan ve Güney Sudan kaynaklıdır. Mültecilerin %36'sını Türkiye (3.7 milyon), Kolombiya (2.5 milyon), Almanya (2.2 milyon), Pakistan (1.5 milyon) ve Uganda (1.5 milyon) misafir etmektedir. Harrell-Bond ve Voutira (2007) mültecilerle ilgili şunları belirtmektedir:

Bugün dünyanın dört bir yanındaki mülteciler farklı koşullarda yaşıyor; en görünür şekilde 'Kuzey'deki gözetli veya 'kabul' merkezlerinde ve 'Güney'deki kamplarda tutuluyorlar; Aslında, insani yardım rejimine yönelik çoğu eleştirinin yinelediği gibi, mülteciler hayatta kalmak için büyük ölçüde kendi çabalarına bağımlıdır (s. 283).

Mülteciler yaşadıkları yeni toplumlara uyum sağlamak amacıyla eğitim hayatlarına devam edebilirler. Sosyal, ekonomik ve eğitim hayatına katıldıkları ölçüde uyumları kolaylaşabilir. Üniversite çağındaki öğrencilerin yükseköğrenime devam etmeleri veya başlamaları onların bir meslek edinme ve ekonomik olarak bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olabilir. Benzer şekilde yaşadıkları travmadan kurtulmak için yükseköğrenim faydalı bir çözüm olabilir. Nitekim Milton ve Barakat (2016) yükseköğrenimin travmadan iyileşmeye katkıda bulunabileceğini savunmaktadır. İsaoglu ve Tuzcuoğlu (2021) da sosyal becerileri geliştirmek ve uyum için psikolojik dayanıklılığın önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitimin bir araç olabileceği söylenebilir. Crea ve McFarland (2015) ise mülteci öğrencilerin eğitimi daha iyi bir gelecek için bir umut olarak gördüklerini belirtmekte ve geri döndüklerinde veya geri dönmeme durumunda kazanımlarını topluma geri verme olarak görmektedirler. Dryden-Peterson ve Giles (2010) ise yükseköğrenimin genç mülteciler için ilham verici, yaratıcı ve nitelikli kararlar almalarını sağlayabileceğini vurgularken şunları eklemektedir:

Daha yüksek eğitim biçimlerine erişim, genç yetişkinlerin ilham verici, yaratıcı ve becerikli kararlar almalarını sağlar. Yükseköğrenim yalnızca kişisel geçim kaynaklarını iyileştirmekle kalmayacak, aynı zamanda daha geniş bir eğitilmiş toplulukla bağlantılı olduğunda militarize şiddetin olumsuz etkilerini tersine çevirebilecek ve topluluğun içinden yeniden inşasını etkinleştirebilecektir (s. 5).

Zeus (2011) ise mülteciler için yükseköğrenimin bir lüks olarak kabul edildiğini ancak aksine yükseköğrenimin mültecileri güçlendirmenin bir yolu olabileceğini belirtmektedir. Ancak üniversite eğitimi zorlu bir süreçtir. Öncesinde diploma gibi gerekli belgeleri hazırlama, kabul için giriş sınavlarından yeterli puanı alma ve üniversite giderlerini (barınma, ulaşım, kitap, kırtasiye, giyim vb.) karşılama mültecileri zorlayan konulardır. Alanyazında mültecilerin yükseköğretimde yaşadıkları sorunlarla ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Naidoo'ya (2015) göre yükseköğretime geçiş hem izole edici hem de karmaşık olabilir. Çünkü “mali kısıtlamaların yanı sıra, ebeveynleri iyi eğitilmiş olmayan öğrenciler, üniversite düzeyindeki derslerde başarılı olmak için genellikle kötü şartlarda hazırlanmaktadır. Mülteci kökenli pek çok öğrenci, yükseköğretimle ilgili istek ve beklentileri destekleyecek destek ağlarından da yoksundur.” (s. 215). Hailu ve Ku'a göre (2014) mülteci üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunların arasında dil zorlukları, mali sorunlar, kültürel farkındalık eksikliği ve yetersiz rehberlik bulunmaktadır. Rasheed ve Munoz (2016) ise mültecilerin yerel halktan gelen olumsuz tepkiler, maddi sorunlarla birlikte dil ve doküman sorunlarıyla başa çıkmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Topal ve Tauscher'in (2020), Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdikleri nicel araştırma bulgularına göre uyum, iletişim, ekonomik sıkıntılar, aldıkları eğitimin niteliğiyle ilgili endişeler ve ana vatanlarına yönelik hasret gibi konular ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ve Yükseköğretim

Suriye'deki iç savaşın sebep olduğu büyük insanlık trajedisi sonucunda, milyonlarca insan yurtlarını terk ederek farklı ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. Türkiye, coğrafi yakınlığı, tarihi, dini ve kültürel bağları nedeniyle Suriyeli mültecilerin sığındığı önemli bir ülke hâline gelmiştir. 2022 yılı itibarıyla, Türkiye'deki Suriyelilerin yaklaşık dörtte biri yükseköğrenim fırsatlarını değerlendirebilecek üniversite çağındaki gençlerden oluşmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Verilere göre 1447.371 (19-24 yaş) geçici koruma kapsamında nüfus bulunmaktadır. Bunların yaklaşık 194.000'i kadın ve 254.000'i ise erkektir. YÖK bünyesindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte olan Suriye uyruklu öğrenci sayısı yaklaşık elli üç bin civarındadır (YÖK, 2022). Bu öğrencilerin yaklaşık 52.000'i erkek ve 21.000'i kadındır. Önceki yıllara göre bir artış söz konusudur. YÖK (2022) verilerine göre en fazla lisans düzeyinde Suriye kökenli öğrenci bulunmaktadır. Türk üniversite sistemi içindeki uluslararası öğrenci sayısının 260.000 (YÖK, 2022) olduğu düşünüldüğünde yükseköğrenim sistemimiz içindeki uluslararası öğrencilerin 5'te biri Suriye kökenlidir.

Alanyazın incelemesinde farklı şehirlerde farklı yöntemlerle çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların tamamı üniversite öğrencilerine odaklanmakla birlikte sadece Suriyeli öğretmen adaylarına yönelik özel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma Suriye kökenli öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek için önemli bir bakış açısı sunmakta ve çalışmanın bulguları, bu grup öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklemek için kullanılabilir yeni programlar ve politikalar geliştirilmesine katkıda bulunabilecektir. Bununla birlikte çalışma, Suriye kökenli öğretmen adaylarının mesleki gelişimine dair mevcut alana özgün bir bakış açısı sunmakta ve çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının karşılaştığı zorlukları ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamamızı sağlayabilecektir. Türkiye’de yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda Suriyeli öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi kullanma yetersizliklerinden dolayı iletişim sorunları yaşadıkları (Sağır ve Aydın, 2020; Taşar, 2019), barınma problemleriyle karşı karşıya kaldıkları (Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020), ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde başarılı olamadıkları (Taşar, 2019), derse katılım noktasında geri kaldıkları (Yaralı Akkaya, Azimli Çilingir ve Tuğ Levent, 2018), maddi sıkıntılar yaşadıkları, savaşın getirmiş olduğu travmayı atamadıkları ve buna bağlı olarak psikolojik sorunlar yaşadıkları (Bimay, 2021), Türk öğrencilerle kaynaşamadıkları (Levent, Öksüz Gül ve Aydemir, 2021), akademik ve idari personelle iletişim kuramadıkları, dışlanmaya ve ayrımcılığa maruz kaldıkları (Aydın, 2021; Bimay, 2021; Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020; Gülerce ve Çorlu, 2021; Güngör ve Soysal, 2021; Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat, 2019; Kaya ve Şahin, 2021; Levent, Öksüz Gül ve Aydemir, 2021; Sağır ve Aydın, 2020; Şahin ve Çelik, 2020; Taşar, 2019; Yaralı Akkaya, Azimli Çilingir ve Tuğ Levent, 2018) yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli üniversiteli öğrenciler üzerine yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde, disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsendiği ve Suriye kökenli öğrencilerin eğitim süreçleri sosyolojik (Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat, 2019) ve psikolojik (Levent, Öksüz Gül ve Aydemir, 2021) boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılarak yürütülmüş olup, öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal uyumları gibi çeşitli alanlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda bu grup öğrencilerin iletişim, Türkçe yeterlikleri, akademik, barınma ve az da olsa dışlanma ve ayrımcılık gibi konular öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim fakültesinde okuyan ve öğretmen adayı olan Suriyelilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılacak araştırmanın onların eğitimine yönelik politikaların belirlenmesi ve uygulanması aşamalarında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu öğrencilerin en iyi şekilde eğitim almaları, iki yönden önemlidir. Birincisi, bu öğrencilerin ülkelerine dönmeleri halinde Türk eğitim sisteminde edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak öğretmenlik becerilerini geliştirmelerine ve eğitim sistemlerinin gelişmesine katkıda bulunmalarına imkân sağlayabilir. Örneğin, Türkiye’de edindikleri deneyimleri kullanarak program geliştirme, materyal hazırlama ve yenilikçi öğretim yöntemleri uygulama gibi alanlarda rol alabilirler. İkincisi ise, eğer Türkiye’de kalmayı seçerlerse eğitim sistemine daha nitelikli öğretmen olarak daha fazla katkı sağlayabilirler. Bu öğretmenler, farklı kültürlerden gelen ve farklı

eğitim sistemlerini deneyimleyen bireyler olarak, Türk eğitim sistemine çeşitlilik ve zenginlik katabilirler. Ayrıca, edindikleri dil becerileri ve kültürel farkındalıkları sayesinde, uluslararası eğitim projelerinde ve programlarda daha aktif rol alabilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki Suriyeli öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecindeki deneyimlerinin ve yaşadıkları eğitim ve uyum sorunlarının incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Suriye kökenli öğretmen adaylarının “öğretmenlik eğitimi” deneyimleri nasıldır?
2. Suriye kökenli öğretmen adayları yaşadıkları öğretmenlik eğitimi deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?
3. Suriye kökenli öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı geçici koruma altındaki Suriye uyruklu öğretmen adaylarının eğitim ve uyum sorunlarının belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle tasarlanmış ve uygulanmıştır. Olgubilim desenin seçilme nedeni Suriyeli öğretmen adaylarının deneyimlerinin belirlenmesi ve yorumlanmasında bu desenin diğer desenlere göre daha uygun olacağına düşünülmesidir. Olgubilim deseni bireylerin ilgili konuda yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları keşfetmeye çalışılır. Olgu, günlük hayatta tecrübe ettiğimiz olaylar, algılar, tutumlar ve deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim çalışmalarında ilgili olguyu yaşayan bireylerle birebir derinlemesine görüşmeler yapılmalı ve olguyu nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır (Patton, 2015). Bu çalışmanın odağı olan olgu “Suriyeli öğretmen adayı olmak” tır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesinde 2022-2023 akademik yılı Güz döneminde öğrenim gören 20 Suriyeli öğretmen adayından oluşmaktadır. Fakülte Temel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerinde sekiz aktif anabilim bulunmaktadır. Toplam öğrenci sayısı yaklaşık 1300 civarındadır. Çalışma grubu çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi (Yazar ve Keskin, 2020) tercih edilmiştir. Yakın çevresinden başlayarak en uygun birimleri seçtiği (Burak, 2022) ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, erişilmesi kolay olan bir durumu çalışma grubu olarak seçer (Patton, 2015). Bu yöntemin seçilmesinde araştırmacıların çalışma grubunun bulunduğu üniversitede görev yapması önemli etken olmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

Çalışma Grubu		f
Cinsiyet	Erkek	5
	Kadın	15
Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	7
	Sınıf Öğretmenliği	6
	Türkçe Öğretmenliği	7
Sınıf	1. Sınıf	4
	2. Sınıf	4
	3. Sınıf	4
	4. Sınıf	8

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alan uzmanı 3 akademisyen tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde forma son şekli verilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formunda demografik bilgiler ve katılımcıların yaşadıkları eğitim ve uyum sorunlarını belirlemeye yönelik altı soruya yer verilmiştir. Çalışmanın verileri birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde önce öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiş ve her bir katılımcıdan aydınlatılmış onam formunun imzalı örneği alınmıştır. Sonra gönüllülük esasına göre öğretmen adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve tümevarım yöntemi (Sözer ve Aydın, 2020) kullanılmıştır. Bunun için veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış, kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Son bölümde ise kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Elde edilen temalar mülteci eğitimi ve araştırma yöntemi alanlarında uzmanlaşmış iki akademisyene sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Görüşleri doğrultusunda düzeltme ve yeniden isimlendirmeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu nitel çalışmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmaları için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık için: a) Uzun süreli etkileşim, b) Derinlik odaklı veri toplama, c) Çeşitleme, d) Uzman görüşü ve e) Katılımcı teyidi; aktarılabilirlik için: a) Ayrıntılı betimleme ve b) Amaçlı örnekleme; tutarlık için tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlik için teyit incelemesi yöntemleri bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla katılımcı öğretmen adaylarıyla veri toplama sürecinde uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Oluşturulan temalar için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler sonucunda metin hâline getirilen veriler katılımcılara sunulmuş ve teyit alınmıştır. Aktarılabilirlik için, ayrıntılı betimlemeler (Merriam ve Tisdell, 2016), katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmış ve katılımcı görüşlerinde dil bilgisi, telaffuz yanlışları gibi durumlarda düzeltmeler yapılmamıştır. Tutarlık için verilerin toplanması ve analiz sürecinde bütüncül bir yaklaşım (Yıldırım ve Şimşek, 2013) sergilenmiştir. Bunun için veriler bir bütün olarak incelenmiştir. Teyit incelemesinin sağlanabilmesi amacıyla ham veriler, ilk kodlamalar, kodlamalardan oluşturulan kategoriler ve elde edilen çıkarımlar şifre korumalı bir bilgisayar ortamında saklanmıştır. Olgubilim çalışmalarında öze, incelenen olguya odaklanmak için “parantezleme” (Epokhe) (van Manen, 2014, akt. Merriam ve Tisdell, 2016) yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar bulunabilecek ön yargılar ve perspektifler mümkün olduğunca ötelenmiş, askıya alınmış ve verilere ön yargısız bir şekilde yaklaşmıştır.

Etik Konular

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma izni alındıktan sonra katılımcılara ulaşılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Görüşme sorularında katılımcıların isim, öğrenci numarası ve TC/vatandaşlık numaraları gibi onları tanıyacak ve kişisel bilgilerini ortaya çıkartacak herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Analiz evrakları, tam metinler ve raporlarda katılımcıları tanıyacak herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Bunun için katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğretmen adaylarının eğitim ve uyum sorunlarını belirlemeye yönelik çalışmanın verilerinin analizi sonucu yedi tema belirlenmiştir. Temalar ve ilgili kodlar Şekil 1’de sunulmuştur



Şekil 1. Kod ve Temalar

Öğretmen Adaylarının Türkçe Dil Seviyeleri

Suriyeli öğretmen adaylarının Türkçe seviyelerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Suriyeli öğretmen adaylarının Türkçe seviyelerine ilişkin bulgular

Kod	f
İyi Seviye	12
Konuşma Becerisinde Sorun Var	7
Orta Seviye	7
Yazma Becerisinde Sorun Var	2

Tabloya göre çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının yarısından fazlası (f=12) Türkçe seviyesinin iyi olduğunu belirtmiştir. Bir kısmı ise seviyesinin orta (f=7) olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte seviyesinin iyi ya da orta olduğunu belirten ancak konuşma becerisinde (f=7) veya yazma becerisinde (f=2) sorun yaşadığını bildiren öğretmen adayları da vardır. Seviyesinin kötü olduğunu belirten öğretmen adayı ise yoktur. Türkçe seviyesinin iyi olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşü şu şekildedir:

Türkçe seviyem oldukça iyi. Arkadaşlarımla ve hocalarımla anlaşabiliyorum (Ö1, K).

Beş yıldır hem lisede hem de TÖMER’de Türkçe öğrendim. Dolayısıyla Türkçeyi iyi kullandığımı ve öğrendiğimi düşünüyorum (Ö11, K).

Türkçe seviyemin iyi olduğunu ve yeterli olduğunu düşünüyorum ve okuduğum bölümüme göre yeterlidir (Ö13, K).

Türkçe seviyesinin orta olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşü de şu şekildedir:

Türkçe seviyem ortadır. Türklerle fazla konuşmadığım için Türkçem pek fazla gelişmedi (Ö7, K).

Türkçe seviyem o kadar iyi değil. Yani orta ama kendimi kurtarabilirim diyebilirim (Ö17, K).

Seviyesinin iyi ya da orta olduğunu düşünen ancak bazı becerilerde sorun yaşadığını belirten öğrencilerden bazılarının görüşü ise şu şekildedir:

Türkçe seviyem oldukça iyi. Özellikle yazma, okuma ve dinleme. Ancak konuşmada biraz sıkıntı var (Ö20, K).

Türkçe seviyem orta ama bazen yazmada cümlelerim kopuk oluyor ya da hocanın arkasından not tutamıyorum (Ö4, E).

Dil Kaynaklı Sorunlar

Suriyeli öğretmen adaylarının Türkçe seviyelerinin yetersiz olmasından veya bazı becerilerinin tam gelişmemiş olmasından kaynaklanan sorunlarla ilgili bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli öğretmen adaylarının yaşadığı dil kaynaklı sorunlar

Kod	f
Kelimeleri Anlayamama	8
Sorun Yaşamama	7
Dersleri Anlayamama	5
Sınavlarda Zorlanma	2
Ödevlerde Zorlanma	1

Tablo 3’te öğretmen adaylarının yaşadıkları dil kaynaklı sorunlarla ilişkili görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre Suriyeli öğretmen adayları daha çok kelimeleri anlama (f=8) noktasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları da dersleri anlamakta güçlük çektiklerini (f=5) ifade etmiştir. Özellikle yazma becerileri çok gelişmediği için sınavlarda (f=2) veya ödevlerini yaparken zorlandıklarını (f=1) belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bunlara karşın bazı öğretmen adaylarının dilden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığı (f=7) da elde edilen bulgulardandır.

Kelimeleri anlamakta güçlük çektiğini belirten öğretmen adaylarından Ö4’ün (E) görüşü şu şekildedir:

Derslerde çok sorun yaşıyorum. Ne kadar Türkçeyi bilsem de illa bazı sözcükleri bilmiyorum. Böyle olunca da çok şeyi öğrenemiyorum.

Dil seviyesinden dolayı dersleri anlamakta güçlük çektiğini bildiren Ö14’ün (K) görüşü şöyledir:

Benim Seviyem iyi ama dersleri anlamakta zorlanıyorum. Çok fazla olunca kafam karışıyor ve birçok şey yabancı geliyor, anlamıyorum.

Sınavlarda veya ödevleri yaparken sorun yaşadığını belirten bazı öğretmen adaylarının görüşleri de şu şekildedir:

Türkçe seviyem iyi ama bazen kelimeler zor geliyor. Bazen de klasik sınavlarda zorluk çekiyorum (Ö1, K).

Biraz sorun yaşıyorum dersleri anlamakta. Özellikle de bazen hocalar ödev verdiğinde, ödevleri yapmakta zorlanıyorum ve çok zamanım alıyor (Ö2, K).

Dil sorunu yaşamadığını belirten Suriyeli öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Derslerde bir sorun yaşamıyorum. Çünkü duyduğum her şeyi anlayabiliyorum (Ö7, K).

Türkçeyi iyi öğrendiğimi düşünüyorum, Derslerde de Türk dilinden dolayı sorunlarla karşılaşmıyorum (Ö11, K).

Ekonomik Durum-Eğitim İlişkisi

Suriyeli öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının eğitimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna yönelik görüşler Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Ekonomik durumun üniversite eğitimi üzerindeki etkisine yönelik görüşler

Kod	f
Masrafları Karşılalamama	14
Çalışmak Zorunda Kalma	6
Masrafları Karşılabilme	5
Harç Ücretini Ödeyememe	4
Kitapları Alamama	2

Tablo 4 incelendiğinde, Suriyeli öğretmen adaylarının büyük kısmının üniversite eğitimleri için gerekli olan masrafları karşılayamadıklarına (f=14) dair görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının bu masrafları karşılayabilmek için çalışmak zorunda kaldıkları (f=6) da çalışmada elde edilen bulgulardandır. Suriyeli öğretmen adaylarının bir kısmı da uluslararası öğrencilerin her dönem yatırmak zorunda oldukları öğrenim harçlarının yüksek olduğunu (f=4) düşünmektedir. Bazı öğretmen adayları ise kitap ücretlerinin çok yüksek olduğunu (f=2) ve bu nedenle alamadıklarını ifade etmişlerdir. Ekonomik anlamda herhangi bir sorun yaşamadığını ve tüm masraflarını rahatlıkla karşılayabildiğini belirten öğretmen adayları da mevcuttur (f=5).

Eğitimleri için gerekli parayı bulmakta zorluk çektiğini ve masraflarını karşılayamadığını bildiren öğretmen adaylarından Ö13'ün (K) görüşü şöyledir:

Ekonomik durum eğitimi çok etkiliyor. Çünkü burs almıyorum. Başka para da gelmiyor ama her şey çok pahalı. Masraflarımı karşılayamıyorum.

Eğitim masraflarını karşılamak için çalışmak zorunda olduğunu belirten Ö10'un (K) görüşü ise şu şekildedir:

Maddi durumumuz zayıf. Askeri ücret eşim alıyor. Kendimi kötü hissediyorum çünkü eşime yük oluyorum. O yüzden internet üzerinden işe başladım ve ders çalışmaya zamanım azaldı. Bu yüzden 3'te kalkıyorum sabah ve başarılı olmaya çalışıyorum.

Harç ve kitap ücretlerinin yüksek olduğunu bildiren öğretmen adaylarından bazılarının görüşü de şöyledir:

Ekonomik durumum biraz sorun olmaya başladı çünkü üniversite paraları her yıl yükseliyor (Ö12, K).

Türk arkadaşlara göre daha çok ders çalışmam gerekiyor ama kitaplar çok pahalı. Alamıyorum onları veya bazılarını alıyorum ama zorla alıyorum (Ö5, K).

Ekonomik durumlarının üniversite eğitimleri üzerinde herhangi bir olumsuz etkiye sahip olmadığını ve masraflarını rahatça karşılayabildiğini bildiren öğretmen adaylarından Ö7'nin (K) görüşü ise şöyledir:

Aslında ekonomik durumumun üniversite eğitimime yönelik olumsuz etkileri yoktur. Ailemle de aynı ilde yaşıyorum. Sorun yaşamıyorum.

Aile Desteği

Suriyeli öğretmen adaylarının ailelerinin, onların eğitim hayatlarına sunduğu desteğe yönelik görüşlere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Ailelerin öğretmen adaylarına sunduğu desteğe yönelik görüşler

Kod	f
Maddi Destek Sunma	18
Manevi Destek Sunma	9
Şartları Uygun Hâle Getirme	3
Destek Sunmama	2

Tablo 5'te, ailelerin Suriyeli öğretmen adaylarına sunmuş oldukları desteklerle ilgili bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunluğu ailelerinden destek görmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı (f=18) ailelerinden maddi destek aldığını bildirmiştir. Bununla birlikte ailelerinden manevi destek de aldığını belirten (f=9) öğretmen adayları da mevcuttur. Evli olan bazı öğretmen adayları ise ailelerinin çocuklarına bakma, evin temizliğini yapma veya yemeklerini yapma gibi hizmetlerde bulunarak şartları uygun hâle getirdiklerini (f=3) ifade etmiştir. 2 öğretmen adayı ise ailelerinden hiçbir destek almadıklarını belirtmiştir.

Ailesi tarafından maddi anlamda destek aldığını ve eğitim masraflarını karşıladığını belirten öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şöyledir:

Aslında çok zorlandılar çünkü üniversitemizin harcı pahalı. Bir de bursum yoktur. Bu konu hakkında çok düşünüyorum. Sağ olsunlar onlar ellerinden ne geliyorsa yapıyorlar (Ö12, K).

Ailem hem savaştan beni kurtardı hem de hayatımı güzel bir şekilde yaşamam için her şey yapıyorlar. Geçen sene kışın üşümeye maruz kalmışlar sırf yurdumun ücretini ödemek için (Ö13, K).

Ailesinin kendisine manevi destek de verdiğini bildiren öğretmen adaylarından Ö14'ün (K) görüşü de şu şekildedir:

Ailem benim hep okumamı istedi ve ellerinden geleni yaptılar. Her konuda bana destek verdiler. Yorulduğum veya zorlandığım zamanlar onların desteğini hep gördüm.

İçinde bulunduğu şartları daha elverişli hâle getirdiklerini düşünen öğretmen adaylarından Ö10'un (K) görüşü de şöyledir:

Anne ve babam çok destek verdiler. Evli olduğum için eşim de çok destek oldu. Çocuklara bakıyorlar. Sınav zamanı ev işlerine yardım ediyorlar. Yemekleri yapıyorlar.

Ailesinden herhangi bir destek almadığını belirten öğretmen adaylarından Ö17 (K) ise görüşünü şu şekilde beyan etmiştir:

Benim için çok komik bir soru. Bana hiçbir imkân sağlamadılar. Ailemden para alamadığım için okul masraflarımı, yurt paramı ve ihtiyaçlarımı karşılamak için çalışıyorum.

Sınıf Arkadaşlarıyla İlişkiler

Suriyeli öğretmen adaylarının Türk sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerine yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Suriyeli öğretmen adaylarının Türk arkadaşlarıyla ilişkilerine yönelik görüşler

Kod	f
İlişkilerin İyi Olması	14
Yardımcı Olunması	7
Kabullenmeme	5
İlişkinin Olmaması	4
Dostluk Oluşması	2

İrkçılığa Maruz Kalma

1

Tablo 6 incelendiğinde, Suriyeli öğretmen adaylarının büyük kısmının sınıflarındaki Türk arkadaşlarıyla iyi bir ilişki kurdukları görülmektedir. Buna göre 14 öğretmen adayı, Türk öğretmen adaylarıyla oldukça iyi bir arkadaşlık ilişkisi yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca arkadaşlarının özellikle dersler konusunda kendilerine çok yardımcı olduklarını ifade eden öğretmen adayları da vardır (f=7). Hatta bazı öğretmen adayları arkadaşlık ilişkisinin de ötesinde dostluklar kurduklarını (f=2) bildirmektedir. Bunlara karşın Türk sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmediklerini (f=5), onlarla herhangi bir ilişkilerinin olmadığını (f=4) veya ırkçılığa maruz kaldığını (f=1) ifade eden öğretmen adayları da mevcuttur.

Sınıf arkadaşlarıyla iyi bir ilişkisi olduğunu belirten öğretmen adaylarından bazılarının görüşü şöyledir:

Arkadaşlarımla çok güzel bir ilişkimiz var. Onları çok seviyorum ve beni sevdiklerini hissediyorum (Ö10, K).

Suriyeli ve Suriyeli olmayan arkadaşlarım var. Hepsiyle aram çok iyi çünkü benim için arkadaş edinmek uyruğuyla değil kendi kişiliğine bağlıdır (Ö11, K).

Arkadaşlarının kendilerine yardım ettiğini ifade eden Ö16'nın (E) görüşü şöyledir:

Türk arkadaşlarımızla da ilişkimiz çok iyidir. Birbirimize yardım ediyoruz. Dersler için bize çok yardım ediyorlar. Birbirimize saygı gösteriyoruz.

Arkadaşlığın da ötesinde dostluk kurduklarını bildiren öğretmen adaylarından Ö18'in (E) görüşü de şöyledir:

İlk başta ırkçılık korkusuyla onlarla konuşmaya korktum ama zamanla çok iyi ve saygılı öğrenciler olduklarını gördüm. Birlikte yaptığımız aktiviteler oldu. Artık bazıları arkadaşım ama bazıları ise benim dostum oldu.

Türk arkadaşlarının kendilerini kabul etmediğini ve kendilerinden uzak durduklarını bildiren öğretmen adaylarından Ö20 (K) görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Sınıfımızdaki Türklerle aramızda sadece selam var. Bizimle arkadaş olmak istemiyorlar. Kabullenmiyorlar.

Sınıflarında bulunan Türkler ile herhangi bir ilişkilerinin olmadığını bildiren Suriyeli öğretmen adaylarından Ö17'nin (K) görüşü şöyledir:

Sınıfımdaki Türk arkadaşlarımla hiçbir ilişkim yok. Sadece huzurlu bir şekilde mezun olmak istiyorum. Kimseyle herhangi bir ilişki kurmak istemiyorum.

İrkçılığa maruz kaldığını belirten Ö13 (K) ise düşüncesini şöyle aktarmıştır:

İlk başta bir ırkçılık olayıyla karşılaştığım için kimseyle bir ilişki kuramadım 3 yıldan beri. Dördüncü sınıfta biraz iyileştik ama yine de hiç konuşmadığım sınıf arkadaşım bile var ırkçılık yüzünden.

Akademisyenlerle İletişim

Suriyeli öğretmen adaylarının derslerine giren akademisyenlerle sağlamış oldukları iletişime ve hocaların kendilerine yönelik tavırlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Suriyeli öğretmen adaylarının akademisyenlerle iletişimine yönelik görüşleri

Kod	f
İyi Davranılması	10
İletişimin Yeterli Olması	5
İletişimin Olmaması	4
Ayırım Yapılmaması	3
Pozitif Ayrımcılık Yapılması	3
Yardım Edilmesi	3

Dikkate Alınmama	2
Ulaşılabilmesi	2

Tablo 7’de, Suriyeli öğretmen adaylarının akademisyenlerle iletişimlerine ve akademisyenlerin kendilerine yönelik yaklaşımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının akademisyenlerle ilişkilerine yönelik olumlu ve olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısı akademisyenlerin kendilerine iyi davrandığını (f=10) bildirmektedir. Ayrıca iletişimlerinin yeterli olduğunu (f=5), herhangi bir olumsuz ayrımcılığa maruz kalmadıklarını (f=3), pozitif ayrımcılığın yapıldığını (f=3), hocalarının kendilerine yardım ettiğini (f=3) ve istedikleri zaman hocalara ulaşabildiklerini (f=2) ifade eden öğretmen adayları vardır. Bunlara karşın akademisyenlerle iletişimlerinin olmadığını (f=4) veya akademisyenler tarafından dikkate alınmadıklarını (f=2) düşünen öğretmen adaylarının sayısı da dikkate değerdir.

Hocalarının kendilerine iyi davrandığını düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşü şöyledir:

Hocalarımız bize genellikle iyi davranıyorlar. Soru sorduğumuz zaman güzelce cevaplıyorlar. Anlamadığımız yerlerde geçmiyorlar bize açıklıyorlar (Ö3, K).

Çok şükür dersimize giren hocalar çok iyiler ve bizim için ellerinden geleni yapıyorlar (Ö4, E).

Hocalarla iletişimlerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşü de şu şekildedir:

Hocalarımızın bizimle iyi iletişim kuruyorlar ve bize iyi davranıyorlar (Ö8, K).

Hocalarımız gerçekten çok iyiler ve iletişimimiz çok güzel (Ö10, K).

Hocalarından herhangi bir olumsuz ayrımcılığa maruz kalmadıklarını, Türk arkadaşlarına nasıl davranılıyorsa kendilerine de öyle davranıldığını belirten öğretmen adaylarından Ö12 (K) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Tüm hocalar iyiler. Türklere nasıl davranılıyorsa bize de öyle davranırlar. Ayrımcılık yapmazlar.

Bazı öğretmen adayları da hocalarının kendilerine pozitif ayrımcılık yaptığını veya kendilerine sürekli yardımcı olduklarını düşünmektedir. Bu adaylardan bazılarının görüşü şöyledir:

Hocalar bizi anlıyorlar. Türkçemiz zayıf olduğu için sınavlarda biz yanlış yaptığımız zaman puanımızı kırmıyorlar (Ö1, K).

Sınıfta ders veren hocalarımız hepsi çok iyiler. Bazıları bize çok yardımcı oldu. Bir şeyi anlamakta sorun yaşadığımız zaman bize güzelce anlatırlar. Başka sorunlarımızla da ilgilenirler (Ö18, E).

İhtiyaç duydukları anda hocalarına ulaşabildiklerini düşünen öğretmen adaylarından Ö11 (K), görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Hocalarımdan minnettarım. Ne zaman bir konu hakkında sorum var veya başka bir problemim varsa hocalarımla iletişim kurabilirim.

Derslerine giren hocalarıyla iletişim kuramadıklarını, hocaların kendilerinden uzak durduğunu veya kendilerini dikkate almadıklarını düşünen öğretmen adayları da vardır. Bunlardan bazıları durumu şöyle aktarmıştır:

Bazı hocalar bizimle hiç iletişim kurmuyorlar. Sadece Türk arkadaşlarımızla iletişim kuruyorlar. Sebebini bilmiyorum ama bu doğru değil bence. Biz de aynı bölümde okuyoruz. Hepimizle iletişim kurmalılar. (Ö15, K)

Bazıları bizimle ilgileniyor. Bazılarının umurunda bile değiliz. Yokluğum hissetmezler bile (Ö14, K).

Bölüme Aidiyet Duyma

Suriyeli öğretmen adaylarının kendilerini eğitim aldıkları bölümün bir parçası olarak görüp görmediklerine ve bunların nedenlerine ilişkin görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Suriyeli öğretmen adaylarının okudukları bölümle ilgili aidiyetlerine yönelik görüşleri

Kod	f
Bölümünün Bir Parçası Olarak Görme	15
Faydalı Olacağına İnanma	9
Başarılı Olacağına İnanma	5
Bölümünü Sevme	5
Gelecek Görememe	5

Tablo 8’de, Suriyeli öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüme aidiyet duymadıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının büyük kısmının okumakta oldukları bölüme yönelik aidiyet duydukları görülmektedir. Aidiyet duygusu duymadığını belirten öğretmen adayları da vardır. Bulgulara göre Suriyeli öğretmen adaylarının önemli bir kısmı kendilerini bölümün önemli bir parçası olarak görmektedir (f=15). Mezun olduktan sonra faydalı olacağına inandığı için (f=9) veya bölümünü sevdiği için (f=5) kendini bölümünün önemli bir elemanı olarak gördüğünü ifade eden öğretmen adayları da mevcuttur. Ancak, bazı öğretmen adayları; okudukları bölümde kendilerine bir gelecek göremedikleri (f=5) bu nedenle de kendilerini bölümün bir parçası olarak hissetmedikleri görüşündeler.

Okumakta oldukları bölümün bir parçası olduğunu, faydalı olacağını, başarılı olacağını ve bölümünü sevdiğini belirten öğretmen adaylarından bazılarının görüşü şöyledir:

İki dilli olduğum için kendimi gelecekte önemli yere ulaşacağıma eminim. Hem öğrencilerim hem farklı alanlarda geleceğim için parlak planlarım var. Bunlara ulaşmak için elimden geldiğinden fazlasını yapacağım. Bunlar da benim bölümümün parçası olduğumu gösterir (Ö13, K).

Ben küçüklükten beri çocukları seviyorum. Bizim üniversitemize ve bizim ülkemize faydalı bir eleman olacağım inşallah (Ö2, K).

Kendim okuduğum bölümde başarılı olacağımı düşünüyorum ve eğitimimin daha iyi hale gelmesi için planlarım var. Kendim geliştirmek için ve daha başarılı olmak için yüksek lisans yapmayı planlıyorum (Ö16, E).

Çocukları sevdiğim için okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyorum. Dolayısıyla bu alanda kendimi başarılı olacağımı düşünüyorum. Gelecekte çocuklara iyi bir iz bırakacağımı düşünüyorum (Ö11, K).

Kendini okuduğu bölümün bir parçası olarak görmediğini ifade eden öğretmen adaylarından Ö7 ve Ö17 ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Kendimi önemli bir elemanı olarak görmüyorum. Suriyeli olduğum için atanamam diye düşünüyorum (Ö7, K).

Kendi alanımda çalışmak istemiyorum. Öğretmen olmak istemiyorum çünkü bana uygun olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum. Başka alanlarda yaratıcı bir kişi olabilirim (Ö17, K).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitime katılımları ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak topluma uyumlarını kolaylaştırabilmektedir (Güngör ve Soysal, 2021; Milton ve Barakat, 2016; Şirin, 2017). Ancak üniversite sürecinde geçici koruma altındaki üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin başında nitelikli eğitim alamamak ve Türkçe dil becerilerinden kaynaklı iletişim problemleri yaşamak gelmektedir (Aydın, 2021). Suriyeli öğretmen adaylarının eğitim durumlarını ve yaşadıkları sorunları inceleyen bu araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Türkçe dil becerileriyle ilgili bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarından bazılarının ekonomik sıkıntı çektikleri ve ailelerinden destek görmeyenlerin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazılarının sınıf arkadaşlarıyla ve akademisyenlerle ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcı Suriyeli öğretmen adaylarından bir kısmının ise bölümüne aidiyet duymadıkları tespit edilmiştir.

Suriyeli öğretmen adaylarının eğitim aldıkları programın dili olan Türkçeyi ne kadar bildikleri, onların başarılı olup olamamalarında önemli bir etkidir. Bu nedenle ilk olarak öğretmen adaylarının Türkçe seviyeleriyle ilgili sonuçlar incelenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının Türkçe seviyelerinin iyi olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Geri kalan kısmının ise kendi dil seviyelerinin orta seviyede olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu grup öğrencilerin Türkçe seviyelerinin iyi olmasının nedenleri arasında bu öğrencilerin bir kısmının ortaokul ve lise eğitimlerini Türkiye’de almaları olabilir. Konuşma ve yazma gibi bazı becerilerde sorun yaşadıklarını bildiren öğretmen adayları olmasına rağmen, Türkçe seviyesinin kötü olduğunu düşünen öğretmen adayı yoktur. Her ne kadar seviyelerinin iyi veya orta olduğunu düşünseler de Suriyeli öğretmen adaylarının dil kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bir kısmı bazı kelimeleri anlayamadıklarını, bazıları dersleri anlamakta güçlük çektiklerini, bazıları ise sınavlarda veya ödevlerde zorlandıklarını belirtmiştir. Türkçe seviyeleri ve akademik sorunlarla ilgili bulgular Taşar’ın (2019) yaptığı araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Bimay (2021); Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat (2019); Kaya ve Şahin (2021); Şihanlıoğlu (2021); Yaralı Akkaya, Azimli Çilingir ve Tuğ Levent (2018) de benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin dil sorunları yaşadıklarını teyit etmektedir. Ancak mevcut çalışmadaki Suriyeli öğretmen adaylarının önemli bir kısmının dil sorunu yaşamadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmen adayları iletişim, etkileşim ve destek konusunda yeterli imkânların onlara sunulduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Yine, öğretmen adaylarının büyük kısmının okudukları bölümden memnun oldukları ve kendilerini önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Az sayıdaki öğretmen adayı tarafından belirtilmiş olsa da ötekileştirme, önyargı gibi sorunların var olması bunların genel politik kaynaklı olduğu söylenebilir. Literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları da bazı öğrencilerin ötekileştirmeye ve ayrımcılığa maruz kaldığını göstermektedir (Gülerce ve Çorlu, 2021; Kaya ve Şahin, 2021).

Suriyeli öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının, onların eğitim hayatlarını nasıl etkilediğine yönelik görüşleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının önemli bir kısmının eğitim masraflarını karşılamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının burs almaması, harç ücreti ödemeleri veya ailelerinin maddi anlamda kendilerini yeterince destekleyememesi bu durumun nedenleri olarak görülebilir. Zira öğretmen adaylarından bir kısmı harç ücretini ödeme veya kitapları alma noktasına ciddi sıkıntılar çektiklerini dile getirmiştir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için de öğretmen adaylarının bir kısmının çalışmak zorunda kaldıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Maddi sorunlar bulgusu Alan (2021), El-Ghali, Ali, Gyalayini (2017), Harunoğulları, Süzülmüş ve Polat’ın (2019) ve Bimay’ın (2021) çalışmalarında da benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Ailelerinin, öğretmen adaylarını destekleyip desteklemediğine yönelik görüşler incelenmiş ve öğretmen adaylarının önemli bir kısmının aileleri tarafından desteklendiği görülmüştür. Ailelerin neredeyse tamamının, yeterli olmasa da çocuklarını maddi anlamda desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca ailelerin sadece maddi destek vermekle kalmadığı, çocuklarını manevi anlamda destekledikleri de görülmüştür. Hatta bazı ailelerin çocuklarının okuyabilmesi için onların çocuklarına baktıkları, yemeklerini yaptıkları ve ev temizliğinde yardımcı oldukları da ortaya çıkarılmıştır. Biçer ve Alan (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre aile desteği hem dil öğrenmede hem de eğitim sürecinde oldukça önemlidir. Ancak ailelerinden maddi ya da manevi hiçbir destek alamadıklarını dile getiren öğretmen adayları olduğu da görülmüştür. Literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarına göre de bazı ailelerin bir işte çalıştırmaları, ilgisizlik, kimlik kaybı korkusu gibi nedenlerle çocuklarını desteklemedikleri (Moralı, 2018; Şen ve Solak, 2019; Tanrikulu, 2017; Taşkın ve Erdemli, 2018) görülmektedir.

Suriyeli öğretmen adaylarının sınıflarındaki Türk öğrencilerle sorun yaşayıp yaşamadıkları incelenmiş ve öğretmen adaylarının önemli kısmının sınıflarındaki arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu hatta bazılarının dostluk kurma derecesine ulaştıkları tespit edilmiştir. Suriyeli öğretmen

adayları, sınıflarındaki Türk arkadaşlarının kendilerine yardım ettiğini, özellikle de dersler ve ders notları konusunda yardımcı olduklarını dile getirmişlerdir. Ancak önemli bir kısım her ne kadar arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşimlerinin iyi olduğunu düşünse de bir kısmının da olumsuz görüşlere veya tecrübeye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre Türk arkadaşlarının kendilerini kabullenemediğini ve Suriyelilerle arkadaşlık yapmadıklarını veya ırkçılığa maruz kaldığını ifade eden öğretmen adaylarının olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Biçer ve Alan (2022), Gül ve Şaşman-Kaylı (2020), Gülerce ve Çorlu (2021), Kaya ve Şahin (2021) ve Zavalsız ve Gündoğ (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da üniversite öğrencilerinin uyum sorunu yaşadıkları, Türk öğrencilerle kaynaşamadıklarına veya ayrımcılığa maruz kaldıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Benzer şekilde Norveç'teki bir üniversitede eğitim görmekte olan göçmen öğrencilerin olumsuz tutumlara maruz kaldıkları belirlenmiştir (Froehlich, Gulli Brokjøb, Nikitin ve Martiny, 2023).

Suriyeli öğretmen adaylarının, eğitim hayatlarının en önemli parçalarından biri olan akademisyenlerle iletişimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, büyük kısmının hocalarının kendilerine iyi davrandığını, iletişimlerinin yeterli olduğunu, herhangi bir olumsuz ayrımcılığa maruz kalmadıklarını hatta pozitif ayrımcılık yapıldığını, hocalarının kendilerine yardım ettiğini ve istedikleri her zaman hocalarına rahatça ulaşabildiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer bir bulguya Çetin ve Ağcam (2021) tarafından da ulaşılmıştır. Bu araştırmacıların göçmen öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmanın bulgularına göre katılımcılar aldıkları eğitimi yeterli görmekteydiler. Bununla birlikte yaşadıkları çeşitli sorunları akademisyenlerin destekleriyle aştıklarını belirtmişlerdir. Taşar'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada olduğu gibi hocalarıyla yeterli iletişimin olmadığını veya hocalarının kendilerini dikkate almadığını düşünen öğretmen adayları da vardır.

Son olarak da Suriyeli öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölümlerine aidiyet hissi yaşayıp yaşadıklarına ve bunların sebeplerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Suriyeli öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendini, okuduğu bölümün önemli bir üyesi olarak görmektedir. Faydalı olacağına inanma, başarılı olacağına inanma ve okuduğu bölümü sevmeleri bu görüşün nedenleri olarak verilmiştir. Ancak, Suriyeli olduğu veya bölümünün kendisine uygun olmadığını düşündüğü için okuduğu bölümle ilgili bir gelecek görmediğini belirten öğretmen adayları da vardır. Bu öğretmen adaylarının ise kendilerini okudukları bölümün önemli bir parçası olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Çetin ve Ağcam'ın (2021) çalışması benzer bulgular sunmaktadır. Buna göre Suriye kökenli öğretmen adayları giriş şartları nedeniyle devlet okullarında öğretmenlik yapmanın zorluğunun farkındadırlar. Ancak özel okullarda ve eğitim kurumlarında çalışma imkânlarının bulunduğunu düşünmektedirler.

Suriyeli öğretmen adaylarının eğitim durumlarını ve yaşadıkları sorunları inceleyen bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe seviyeleriyle ilgili bazı sorunlar yaşadıkları, ekonomik sıkıntı çekenlerin olduğu, ailelerinden destek alamayanların olduğu, arkadaşlarıyla ve akademisyenlerle olan ilişkilerinde sorunlar yaşayanların olduğu ve bölümüne aidiyet duymayanların olduğu tespit edilmiştir. Ancak Suriyeli öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bu sorunları yaşamadıklarını, iletişim, etkileşim ve destek konusunda yeterli imkânların sunulduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Yine, öğretmen adaylarının büyük kısmının okudukları bölümden memnun oldukları ve kendilerini önemli gördükleri ortaya çıkarılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları temelinde şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Uluslararası öğrencilerle iletişim konularında akademisyenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik etkinlikler tasarlanabilir.
- Ötekileştirme, önyargı ve ırkçılık gibi insani değerlere aykırı davranışları azaltmaya yönelik bilgilendirme ve farkındalık etkinlikleri yapılabilir.
- Okula ve bölüme aidiyet duygusunun gelişmesi ve güçlenmesi amacıyla uluslararası öğrencilerin kültürlerini tanıma gibi çeşitli bütünleştirme etkinlikleri düzenlenebilir.
- İşbirlikli öğrenme gibi Türk ve uluslararası öğrencilerin birlikte öğrenmesine fırsat tanıyan yaklaşımlar benimsenebilir.

- Türk öğrencilerin Suriye kültürünü tanıma ve Suriye kökenli öğrencileri kabul etmelerini kolaylaştırıcı sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Daha geniş bir katılımcı grubuyla nicel ve etnografi desenli nitel çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Katılımcılar ve araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar tüm etik kurallara uydıklarını bildirmektedirler. Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulundan (Tarih: 24.05.2022 No: 2022/12) etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Ek Bilgi

Bu çalışmanın bir bölümü Dicle Üniversitesi Uluslararası Disiplinlerarası Sempozyumunda (DUDS-2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Birinci yazar makalenin veri toplama, dijital hale getirme ve alan yazını tarama sürecini yürütmüştür. İkinci yazar veri analiz ve raporlama sürecini yürütmüştür. Üçüncü yazar makalenin araştırma konusunu ve kapsamını belirlemiş ve son taslağı okuyup gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okuyup onaylamıştır.

KAYNAKLAR

- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146. <https://doi.org/10.9779/pauefd.748162>
- Ghali, H. A., Ali, & Ghalayini, N. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Iraq*. Research Report. Erişim adresi: https://archive.nyu.edu/bitstream/2451/44212/2/20170703_iraq_syrian_refugee.pdf
- Aydın, M. S. (2021). Sığınmacıların yükseköğretim hizmetlerine erişimi: Mardin Artuklu Üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 762-774.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2022). Service-based learning experiences of pre-service Turkish teachers: language teaching to Syrian refugees. *South African Journal of Education*, 42(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n3a2111>
- Bimay, M. (2021). Yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin eğitim sorunları ve beklentileri: TRC3 bölgesi (Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) üniversiteleri örneği. *Milli Eğitim*, 50(Özel Sayı/2021), 895-923.
- BM Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR]. (2022). *Refugee data finder*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (S. N. Şad, N. Özer & A. Atli, Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m>
- Burak, D. (2022). Örneklemeye yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 125-153) içinde. Pegem Akademi.
- Crea, T. M. ve Mcfarland, M. (2015). Higher education for refugees: Lessons from a 4-year pilot project. *International Review of Education*, 61(2), 235-245. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9484-y>
- Çetin, A. ve Ağçam, R. (2021). Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin algıları. *Milli Eğitim*, 50(1), 875-893. <http://www.doi.org/10.37669/milliegitim.902519>
- Dryden-Peterson, S. ve Giles, W. (2010). Introduction: Higher education for refugees. *Refugee*:

- Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 3-9.
- Froehlich, L., Brokjøb, L. G., Nikitin, J. ve Martiny, S. E. (2023). Integration or isolation: Social identity threat relates to immigrant students' sense of belonging and social approach motivation in the academic context. *Journal of Social Issues*, 79(1), 264-290. <https://doi.org/10.1111/josi.12548>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı*. Erişim adresi (15.08.2022): <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gül, M. ve Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak Üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007.
- Gülerce, H. ve Çorlu, R. (2021). Yükseköğretimdeki Suriyeli sığınmacı öğrenciler: Uyum ve çatışma alanları. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(Mayıs), 71-106. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.12.85>
- Güngör, H. ve Soysal, T. (2021). Türk yükseköğretiminde Suriyeli mülteciler. *Milli Eğitim*, 50(Özel Sayı/2021), 1245-1264.
- Hailu, T. E. & Ku, H. (2014). The adaptation of the horn of Africa immigrant students in higher education. *The Qualitative Report*, 19(28), 1-19.
- Harrell-Bond, B. & Voutira, E. (2007). In search of 'Invisible' actors: Barriers to access in refugee research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 144-298. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem015>
- Harunoğulları, M., Süzümüş, S. ve Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837.
- İsaoglu, J. ve Tuzcuoglu, A. S. (2021). Suriye uyruklu üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, yalnızlık ile kaygı arasındaki ilişkide bilişsel üçlünün aracı rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 399-424. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.731606>
- Kaya, M. ve Şahin, H. (2021). Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik entegrasyon süreçlerinin analizi. *The Journal of Humanity and Society*, 39-83. <https://doi.org/10.12658/M0627>
- Levent, F., Öksüz Gül, F. ve Aydemir, T. (2021). Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'de üniversite deneyimleri. *Milli Eğitim*, 50(Özel Sayı/2021), 807-835.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). Jossey Bass.
- Milton, S. & Barakat, S. (2016) Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403-421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15). <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26(3), 210-217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1048079>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Rasheed, R. ve Munoz, A. (2016). Higher education and peacebuilding-a bridge between communities? *Journal of Peace Education*, 13(2), 172-185. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1205003>
- Sağır, A. ve Aydın, E. (2020). Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel profillerinin analizi. *ADAM Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 153-182. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.598319>
- Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral, &

- A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 249-283). Pegem Akademi.
- Şahin S. A. ve Çelik Z., (2020). Dışlanma ve umut arasında: Suriyeli yükseköğretim öğrencilerinin deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 494-503. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.409>
- Şen, F. ve Solak, E. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 349-360. <https://doi.org/10.29228/ijla.25856>
- Şıhanlıoğlu Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şirin, S. R. (2017). *Bir Türkiye hayali*. Doğan Kitap.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taşar, H. H. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunları: Adıyaman Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 160-187. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.491012>
- Taşkın, P. & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (75), 155-178.
- Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-336. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>
- Yaralı Akkaya, A., Azimli Çilingir, G. ve Tuğ Levent, G. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesindeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 413-448.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 229-247). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2022). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Erişim adresi (20.08.2022): <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zavalsız, Y. S. ve Gündoğ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192. <https://doi.org/10.15869/itobiad.352212>
- Zeus, B. (2011). Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 256-276. <https://doi.org/10.1093/jrs/fer011>

Extended Abstract

Today's world is marked by widespread "migration." Due to war, civil unrest, economic challenges, and various other reasons, people are compelled to leave their homeland and seek refuge in other countries. According to data from the UN High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2022), approximately 103 million individuals globally have experienced forced migration. Among them, 53.2 million had to migrate within their own countries, 32.5 million acquired refugee status, 4.9 million sought refuge in different countries, and 5.3 million required international protection. It is noteworthy that a significant majority of these individuals are women and children. UNHCR (2022) data indicates that 72% of refugees come from Syria, Venezuela, Ukraine, Afghanistan, and South Sudan. Türkiye, hosting 3.7 million refugees, leads as the primary host, followed by Colombia (2.5 million), Germany (2.2 million), Pakistan (1.5 million), and Uganda (1.5 million). Refugees face the challenge of adapting to new societies, but education can play a pivotal role in easing this transition. Social, economic, and educational activities can contribute to their integration. Higher education provides a pathway to career development and financial independence,

especially for college-aged individuals. It becomes a valuable means for recovery from the traumas of forced migration. The Syrian civil war has been a significant contributor to the global refugee crisis. Türkiye, due to its geographical proximity and historical, religious, and cultural ties, has become a crucial destination for Syrian refugees. As of 2022, over 3.5 million Syrians are temporarily protected in Türkiye, with approximately one-quarter being university-age individuals eligible for higher education opportunities (Directorate of Immigration Management, 2022). Specifically, there are 1,447,371 people aged 19-24 under temporary protection, with around 194,000 women and 254,000 men. The number of Syrian students studying at Turkish universities, within the framework of YÖK (Higher Education Council), is around 53,000 (YÖK, 2022). Notably, there has been an increase compared to previous years. Considering that the total number of international students in the Turkish university system is 260,000 (YÖK, 2022), Syrians constitute one-fifth of the international student body. Research indicates that Syrian students in Türkiye encounter various challenges. These challenges include communication issues due to language barriers, accommodation problems, difficulties in academic performance and participation, financial constraints, and lingering psychological effects of war. They often struggle to socialize and communicate with academic and administrative staff and are vulnerable to exclusion and discrimination (Aydın, 2021; Harunoğulları, Süzölmüş, & Polat, 2019; Kaya & Şahin, 2021; Levent, Öksüz Gül & Aydemir, 2021; Taşar, 2019). A recent research endeavor focuses on unraveling the experiences of Syrian teacher candidates under temporary protection during their teacher education process and the educational and adaptation problems they encounter. This study was conducted with a phenomenological approach and a qualitative research method to comprehend how these individuals make sense of their experiences as Syrian teacher candidates. The research cohort comprises 20 Syrian teacher candidates enrolled at Kilis 7 Aralık University Kilisli Muallim Rıfat Faculty of Education in the Fall semester of the 2022-2023 academic year. Employing the easily accessible case sampling method (Yazar & Keskin, 2020), the study group was selected. Data were gathered using a semi-structured interview form developed by researchers and validated by three field experts. After incorporating feedback, the form included six questions to elicit demographic information and insights into the educational and adaptation challenges faced by the participants. After data collection, the data were transferred to a computer environment and analyzed. Employing the descriptive analysis method and an inductive approach (Sözer & Aydın, 2020), researchers coded the data, created categories, and derived themes from these categories. Seven overarching themes emerged from the analysis: Turkish language proficiency, language-related issues, the interplay between economic situations and education, family support, peer relationships, a sense of belonging to the department, and communication with academics. It was determined that more than half of the teacher candidates believed their Turkish proficiency was good. Additionally, it was found that the remaining candidates perceived their language level as intermediate. The perspectives of Syrian teacher candidates on how their economic situation impacts their educational lives were examined. It was determined that many of these candidates needed help covering their education expenses. Opinions regarding whether the families of teacher candidates provided support were investigated. The findings revealed that many of teacher candidates received financial support from their families, although it was often deemed insufficient. When examining Syrian teacher candidates' opinions on their communication with academics—a crucial aspect of their educational experience— it was observed that the majority reported positive interactions. Most candidates expressed satisfaction with how their teachers treated them, the adequacy of communication, the absence of negative or positive discrimination, teacher assistance, and easy accessibility to teachers at any time. Finally, the study explored Syrian teacher candidates' perceptions of themselves as crucial members of their respective departments and the reasons behind this perception. According to the results, most Syrian teacher candidates consider themselves important members of their study departments. Participation in education is deemed pivotal for Syrians under temporary protection to facilitate their economic, social, and psychological adaptation to society (Güngör & Soysal, 2021). However, challenges persist, with language proficiency and communication issues being prominent hurdles (Aydın, 2021). The study uncovered that some Syrian teacher candidates grapple with economic hardships, lack family support, encounter challenges in their relationships with peers and academics, and feel disconnected from their department. Despite these challenges, many Syrian teacher candidates expressed satisfaction with their educational opportunities, feeling supported and valued within their departments. In light of these findings, several recommendations emerge:

- Initiatives should be developed to enhance the knowledge and skills of academics in communicating with international students.
- Information and awareness activities can be carried out to reduce behaviors contrary to human values, such as marginalization, prejudice, and racism.
- Various integration activities, such as getting to know the cultures of international students, can be organized to develop and strengthen the sense of belonging to the school and department.

- Activities can be organized to make it easier for Turkish students to get to know the Syrian culture and accept students of Syrian origin.
- Approaches that allow Turkish and international students to learn together, such as cooperative learning, can be adopted.
- Quantitative and ethnography-patterned qualitative studies can be conducted with larger participants.

By implementing these suggestions, educational institutions can contribute to successfully integrating Syrian teacher candidates, fostering a supportive and inclusive environment.

Endüstriyel Tasarım Eğitiminde Temel Tasarım Dersi Örneği ve Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi

An Example of Basic Design Course in Industrial Design Education and Evaluation of Learning Outcomes

Deniz EKMEKÇİOĞLU *

Makale Bilgisi

Geliş:11.10.2023
Kabul:13.05.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1374142

Anahtar Sözcükler:
*Endüstriyel Tasarım
Temel Tasarım Dersi
Tasarım Eğitimi
Öğrenme Kazanımları*

ÖZET

Endüstriyel tasarım eğitiminde “Temel Tasarım” dersinin önemi birçok akademik çalışmada belirtilmiştir. Türkiye’deki endüstriyel tasarım programları incelendiğinde, temel tasarım dersinin programların ilk senelerinde yer almaktadır. Bu ders, endüstriyel tasarıma giriş dersi ile birlikte, sayısal ağırlıklı eğitim sisteminden gelen öğrencilerin tasarım düşünce ve uygulama yapısıyla tanıştıkları bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte özellikle temel tasarım ilkeleri ile düşünebilme, fikirlerini iki ve üç boyutlu olarak ifade edebilme bilgi ve becerileri kazanımı beklenmektedir. Çalışmanın amacı, endüstriyel tasarım eğitimi çerçevesinde temel tasarım dersi çıktılarının incelenmesi ve öğrencilerin ders çıktıları üzerinden kazanımlarının değerlendirilmesidir. Çalışmada örnek durum olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi Endüstriyel Tasarım Bölümü’nde Temel Tasarım dersini alan öğrenciler ele alınmıştır. Ders içeriğinde yapılan konu sunumları, öğrenci çalışmaları ve değerlendirmeleri çerçevesinde, öğrencilerin ders çıktılarını irdelemeleri sağlanarak dersten elde edilen öğrenci kazanımları ölçülmüş ve öğrencilerin bu dersten edindikleri kazanımları öğrenme çıktılarından bağımsız olarak değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Araştırma kapsamında iki dönemlik ders planına sahip olan Temel Tasarım dersini alan 50 öğrenciye çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular içeren iki aşamalı anket uygulanmıştır. Ankette öğrencilerin ders öğrenim çıktıları üzerinden en güçlü ve en zayıf çıktıları değerlendirmeleri istenerek ders kapsamında önerilerine yer verilmiştir.

Article Information

Submission: 11.10.2023
Acceptance: 13.05.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1374142

Key Words:
*Industrial Design
Basic Design Course
Design Education
Learning Outcomes*

ABSTRACT

The importance of "Basic Design" courses in industrial design education has been stated in many academic studies. When the industrial design programs in Turkey are examined, the basic design course is included in the first years of the programs. This course, together with the introduction to industrial design course, is considered as a process in which students coming from a numerical-oriented education system are introduced to the structure of design thinking and practice. In this process, students are expected to acquire the knowledge and skills to think with basic design principles and to express their ideas in two and three dimensions. The study aims to examine the basic design course outcomes within the framework of industrial design education and to evaluate students' achievements through course outcomes. In the study, students taking the Basic Design course at Ondokuz Mayıs University, Department of Industrial Design were taken as a case study. Within the framework of the subject presentations, student studies, and evaluations made in the course content, the student achievements obtained from the course were measured by enabling the students to examine the course outcomes and it was ensured that the students evaluated their achievements from this course independently of the learning outcomes. Within the scope of the research, a two-stage questionnaire containing multiple-choice and open-ended questions was applied to 50 students taking the Basic Design course, which has a two-semester course plan. In the questionnaire, students were asked to evaluate the strongest and weakest outcomes over the course learning outcomes, and their suggestions were included within the scope of the course.

Atf için

Ekmekçiöglü, D. (202X). Endüstriyel tasarım eğitiminde temel tasarım dersi örneği ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 579-592. doi: 10.20296/tsadergisi.1374142

* Doktor Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü, Samsun, deniz.ekmekcioglu@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2772-5784>

GİRİŞ

Endüstriyel tasarım eğitiminde “Temel Tasarım” dersinin önemi, çeşitli akademik çalışmalarda belirtilmekle birlikte, bu dersin alana özgü planlanma gerekliliği bulunmaktadır. Bu ders farklı alanların müfredatlarında yer almasına rağmen birbirine benzer ders içeriklerine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar çerçevesinde dersin yer aldığı müfredat bağlamında özelleşmesi ve gelişimi üzerine çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. (Denel 1981; Akbulut, 2014; Seylan 2019). Ayrıca temel tasarım dersinin öğrencilere kazandırdığı kazanımlar, endüstriyel tasarım eğitimine katkısı ve uygulanış yöntemi, yaratıcılık, algı ve tasarım dili gibi tasarım girdilerinin uygulanması nedenleriyle eleştirilmekte, müfredat güncellemesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Bayırlı, 2015). Endüstriyel tasarım eğitiminin özellikle son 20 yıldaki dönüşümü de göz önüne alındığında, temel tasarım dersinin görsel organizasyon ve ifade yeteneği çıktıları üzerinden oluşan içeriğinin güncellenmesi gerekliliği öğrenciler aracılığıyla da gözlemlenmektedir.

Temel tasarım dersi, 20. Yüzyılın ilk yarısında sanat ve tasarım disiplinlerini kapsayıcı uygulamalı bir eğitim modeli ve kuramsal çerçeve ortaya koymuş olan Bauhaus okulu ve benzer eğilimler taşıyan avant-garde ekollerin mirası olarak ortaya çıkmıştır (Kavas vd., 2016). Genel olarak ders içeriğinde uygulamalı bir eğitim ile bilgi, beceri ve duyarlılık kazandırılması amaçlanmaktadır (Akbulut ve Kesdi 2017). Benzer şekilde tasarım eğitimi müfredatı da tasarım bilgisini, tasarım becerileri ve teknik altyapıyı geliştiren derslerden oluşmaktadır (Demirbaş, Demirkan, 2003). Teymur (1998), temel tasarım eğitiminin alanlara özgü kurgulanması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu çerçevede çalışmanın motivasyonu, endüstriyel tasarım alanı özelinde kurgulanan ders içeriği ve çıktılarının dersin en önemli paydaşları olan endüstriyel tasarım öğrencileri tarafından değerlendirilmesi üzerine şekillenmektedir.

Türkiye’deki endüstriyel tasarım programları incelendiğinde “Temel Tasarım” dersi, programların birinci senesinde sayısal ağırlıklı bir eğitim sisteminden gelen öğrencilerin, endüstriyel tasarıma giriş dersi ile birlikte tasarım düşünce ve uygulama yapısı ile tanıştıkları ve alışık oldukları öğrenme ve uygulama sisteminden tasarım eğitim sistemine uyum sağladıkları bir geçiş süreci yaşadıkları gözlemlenebilmektedir. Özellikle bu süreçte temel tasarım ve görsel organizasyon öge ve ilkeleri ile düşünebilme ve fikirlerini iki ve üç boyutlu olarak ifade edebilme bilgi ve becerilerini elde etmeleri beklenmektedir (Akbulut vd., 2019). Bu kapsamda çalışmanın amacı, endüstriyel tasarım müfredatı için kurgulanan bir temel tasarım dersinin çıktılarının iki dönemlik bir süreçte izlenmesi ve öğrencilerin tasarım eğitimi kazanımlarını değerlendirmelerinin sağlanmasıdır.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, endüstriyel tasarım eğitimi çerçevesinde temel tasarım dersinin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, dersin öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilerin ders çıktı kazanımları, öğrenim çıktılarından bağımsız derste elde edilen en güçlü ve en zayıf kazanımlar ile birlikte temel tasarım dersi öğrenim çıktıları çerçevesinde ders içeriğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Endüstriyel Tasarım Bölümü öğrencileri örnek durum olarak ele alınmıştır. Çalışmaya 50 öğrenci katılmış olup, öğrencilere iki dönemde gerçekleştirilen temel tasarım dersi sonucunda uygulanan iki aşamalı anket uygulaması sonuçları ile yorumlanmıştır.

TEMEL TASARIM EĞİTİMİ

Endüstriyel tasarım mesleğinin kapsamındaki genişleme, örgün tasarım eğitiminde verilen bilginin kapsamını da genişletmekte ve müfredatın teorik ve metodolojik temelini yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Genel olarak, tasarım programlarının müfredatı, belkemiği olan stüdyo dersleri ile tasarımın metodolojik, teknik ve kültürel yönlerine odaklanan diğer derslerden oluşmaktadır. Stüdyo dersleri, tasarım eylemi için pratik beceriler sağlamaktadır. Bu stüdyolar arasında temel tasarım, neredeyse tüm tasarım müfredatlarında yer alan genel temel ders olarak konumlandırılmaktadır (Akbulut vd., 2019). Endüstriyel Tasarım eğitiminde stüdyo dersleri, Temel Tasarım ile birlikte sonraki yıllardaki stüdyolar da dahil olmak üzere, geleneksel sınıf ortamından farklıdır. Klasik eğitmen merkezli ortamın aksine öğrencilerin fikir alışverişinde bulunabileceği,

eğitmenlerden ve diğer öğrencilerden eleştiri ve geri bildirim alabileceği interaktif bir ortam olarak eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır (Güngör, 2005).

Bauhaus öncesi, pragmatist felsefenin geliştiği coğrafyada, sanat ve mimarlık eğitiminde eyleme dayalı bir Temel Tasarım anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayış Arts and Crafts akımı ile birlikte oryantalist akımların estetik anlayışından oluşan iki boyutlu görsel çalışmalar içermektedir (Özkar, 2011). Bauhaus'ta ortaya çıkan temel tasarım kavramı, tasarım eğitimi üzerinde kalıcı bir etki yaratmıştır. Birçok sanat okulu ve tasarım programı, özellikle 1960'larda, Bauhaus'u ve temel tasarım kavramını örnek alan bir müfredat benimsemiştir (Houghton, 2016). Bu müfredat, tüm sanat ve tasarım öğrencileri için gerekli olduğuna inanılan bir alt yapı sağlamayı amaçlamaktadır (Houghton, 2016). Bauhaus'tan çıkan anahtar kavramlardan biri, temel ilkelerin keşfedilmesini ve tasarımda güçlü bir zeminin geliştirilmesini vurgulayan temel tasarım fikriydi. Temel ilkeleri ve güçlü bir temeli vurgulayan temel tasarım kavramı, dünyanın dört bir yanındaki sanat ve tasarım okulu müfredatlarını etkilemiştir (Houghton, 2016). Bauhaus, teknolojik yenilikleri ve disiplinler arası yaklaşımları teşvik ederek renk eğitimini ve mimarlık alanını da etkilemiştir (O'Connor, 2021; Huang vd., 2020).

Bauhaus'tan sonra temel tasarım kavramı tasarım eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaya devam etmiştir. Bauhaus'un deneysel çalışmaları, özellikle de Johannes Itten tarafından sunulan "Temel Tasarım" dersi, öğrencilere çizgi, şekil, renk ve doku gibi tasarım öğelerinin yanı sıra kompozisyon ve görsel algı ilkelerini kapsamlı bir şekilde anlamalarını sağlamayı amaçlayarak modern tasarım eğitimini etkilemiştir (Cross, 1990). Bauhaus tarafından ortaya konan temel tasarım kavramı, disiplinler arası yaklaşımları, teori ve pratiğin entegrasyonunu ve tasarım ilkelerinde güçlü bir temelin geliştirilmesini vurgulayarak modern tasarım eğitimini şekillendirmeye devam etmektedir (White-Hancock, 2022).

Tasarım stüdyosu dersleri arasında temel tasarım, öğrencilerin tasarım konusuyla ilk karşılaştığı derslerden biri olması sebebiyle önem taşımaktadır (Akbulut, 2014). Temel Tasarım kavram olarak, Bauhaus'ta öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirli bir noktaya getirmeyi, öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımlarına yardımcı olmayı, yargılarını denetlemeyi ve önyargılardan kurtarmayı amaçlayan bir disiplin tanımını desteklemektedir (Seylan, 2019). Lang (1998) Bauhaus ile ilişkilendirerek günümüz koşullarına göre öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerini, problemleri yaratıcı bir şekilde tespit edip çözmelerini ve çevrelerinden ve çevrelerindeki işlerin nasıl yürüdüğünden haberdar olmalarını sağlamayı temel tasarım eğitiminin üç ana amacı olarak belirtmektedir. Seylan (2019) ise Temel Tasarım dersinin amacını, öğrenciyi problem ile karşı karşıya getirerek, çözüm yollarında analitik çözümlene, diverjant (iraksak) düşünme, problem çözümünde sezgisel yaklaşım ve konsantrasyon yeteneğini geliştirerek yaratıcı sorun çözüme özgün yöntemler geliştirilmesini, kendi duyuşsal ve bilişsel süreçlerinin işleyiş biçimini kavramasını sağlamak olarak ele almaktadır.

Sanat ve tasarım bölümlerinin müfredatlarının ilk yıllarında, uzmanlık alanları ne olursa olsun, her zaman temel tasarım adı verilen ve görsel dilin gramerini ele alan bir ders vardır (Akbulut vd., 2019). Bu görsel dil, tasarım yaratımının temelini oluşturur ve bir tasarımcının görsel organizasyon yeteneğini geliştirebilmesi için görsel organizasyon ilkeleri, kuralları ve kavramları hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Wong, 1993). Temel tasarım dersi tasarım içeriğinde değerlendirildiğinde öğrencilere; görsel bir organizasyon oluşturmayı, yaratıcı problem çözme sürecini kurgulamayı, form ve içerik üzerinde tanımlamalar yaptırmayı hedefler (Lauer ve Pentak, 2011). Dersin işleyişi genel anlamda üç aşamada ele alınmaktadır; birinci aşamada tasarım alanlarına özgü temel beceriler kazandırılmaya çalışılırken ikinci aşama yine bu alanlara uygun profesyonel tutum geliştirilir. En önemli ve zor olan üçüncü aşamada ise öğrencinin kendi değer yargılarını, sınıftaki tartışmalar, kritikler, sunumlar ve jüri değerlendirmeleri aracılığıyla oluşturması hedeflenir (Denel, 1998). Genel olarak, ders müfredatı; tasarım öğeleri (nokta, çizgi, yön, boyut, şekil, değer, doku, renk), görsel algı (organizasyon ilkeleri, yakınlık ilişkisi, benzerlik, şekil özellikleri, şekil-zemin ilişkisi), tasarım ilkeleri (tekrar, uyum, karşıtlık, kavram, denge, birlik, hegemonya) ve uzay, form ve geometri (iki ve üç boyutlu kavramlar) konu başlıklarından oluşmaktadır (Gürer, 1998).

YÖNTEM

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Endüstriyel Tasarım Bölümü'nde gerçekleştirilen çalışmada, 2022-2023 akademik yılı Temel Tasarım I ve Temel Tasarım II dersleri vaka çalışması olarak seçilmiştir. Araştırma, ders içeriğindeki konu sunumları, çalışmalarını ve değerlendirmeleri dersi alan öğrenciler aracılığıyla analiz ederek temel tasarım dersinin öğrenme çıktıları değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Temel tasarım dersine kayıtlı 50 kişiden oluşan birinci sınıf endüstriyel tasarım öğrencilerine iki dönem boyunca edindikleri ders öğrenim çıktıları üzerinden 10 seçmeli soru ve 3 açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma öncesi ilgili etik kurul izinleri alınmıştır. Öğrencilerle yapılacak anket çalışması öncesinde araştırma çerçevesinde katılımcı öğrencilere bilgi verilmiş, anket amacı belirtilmiştir. Araştırma güz ve bahar dönemlerinde yer alan Temel Tasarım I ve Temel Tasarım II derslerinin çıktıları kapsayacak şekilde Bahar dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir.

Anket çalışması temel olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilerin üniversite öncesi temel sanat, tasarım veya çizim eğitimini sorgulamaktadır. Birinci kısımda temel tasarım dersi çerçevesinde belirlenen on öğrenme çıktısının öğrenciler tarafından kazanımları değerlendirilmektedir. İkinci kısımda ise üç açık uçlu soru ile öğrenme çıktılarından bağımsız olarak temel tasarım dersinde edinilen güçlü yanlar, zayıf yanlar ve öneriler değerlendirilmektedir. Seçmeli sorular, Gray (2004) tarafından önerilen yaklaşımı izleyerek, öğrencilerin öğrenme çıktıları çok zayıf, zayıf, orta, güçlü veya çok güçlü olarak derecelendirmelerine olanak tanıyan 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, dersin en güçlü ve en zayıf çıktıları belirlemeye ve iyileştirme önerileri toplamaya odaklanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar Patton (2014) tarafından özetlenen metodoloji kullanılarak kodlanmış ve yorumlanmıştır. Bu araştırma tasarımı, öğrencilerin temel tasarım dersindeki algıları ve deneyimleri hakkında içgörü kazanmak için öznel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içerdiğinden nitel araştırma ilkeleriyle uyumludur. Likert ölçekli soruların ve açık uçlu soruların kullanılması, öğrencilerin değerlendirme ve önerilerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

OMÜ ENDÜSTRİYEL TASARIM BÖLÜMÜ TEMEL TASARIM DERSİ İÇERİĞİ

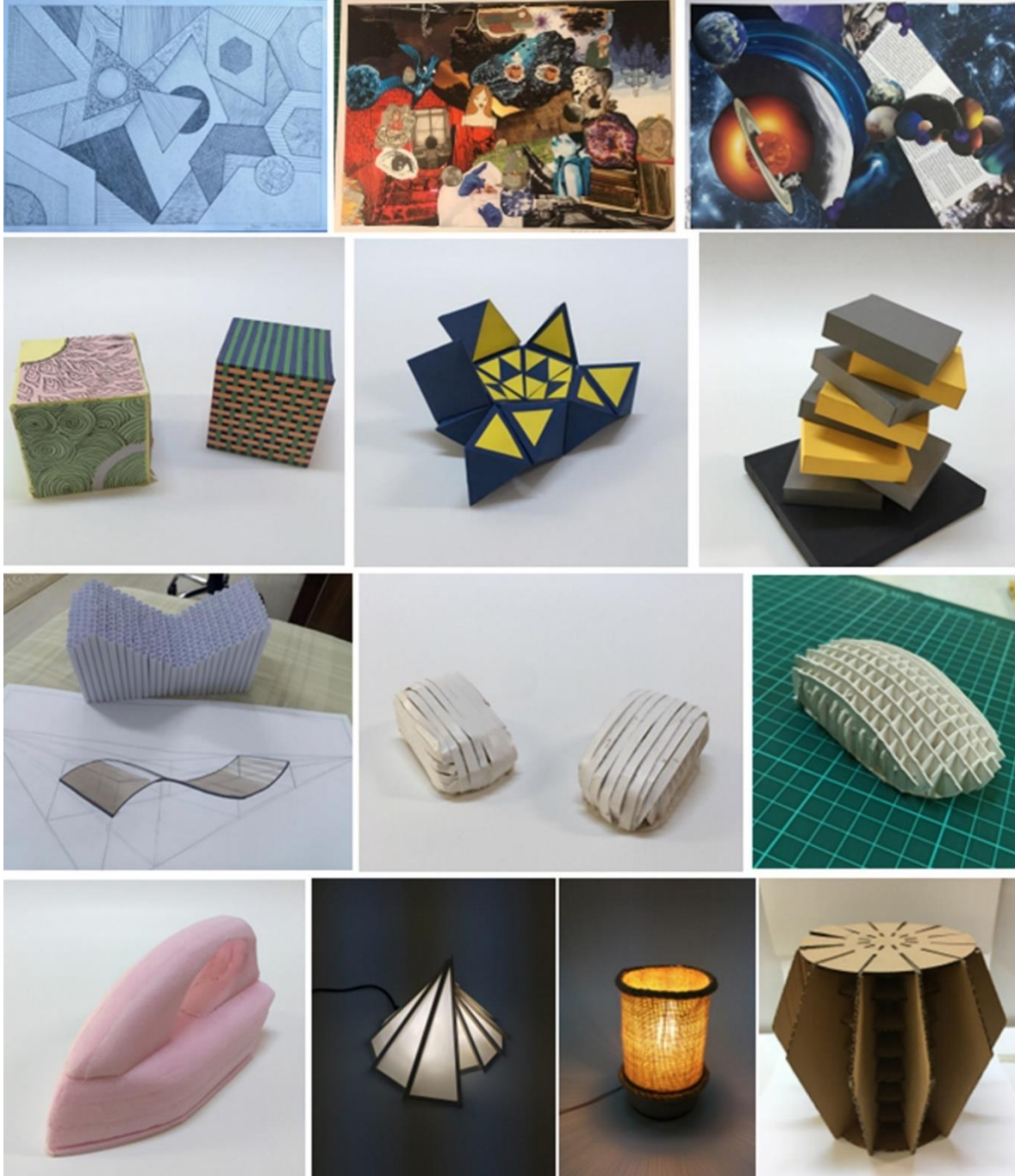
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Endüstriyel Tasarım Bölümü Temel Tasarım dersi incelendiğinde, her iki dönem için de program çıktıları çeşitli bilgi ve becerileri kapsadığı görülmektedir. Bunlar arasında gözlem, problem tanımlama, ayrıştırma ve çözüme, tasarım dili öğelerini ve ilkelerini görselleştirme, tasarım sürecini planlama ve yönetme, tasarım fikirlerini farklı iletişim araçları ve yöntemleri kullanarak iki ve üç boyutlu olarak ifade etme yer almaktadır (URL-1). Bu çerçevede Temel Tasarım I ve Temel Tasarım II dersleri için öğrenme çıktıları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öznel düşünme özgürlüğü edinme,
2. Fikirleri eş zamanlı geliştirme ve yeni yorumlara, yaratıcı düşünceye açık olma,
3. Özgün biçim geliştirme,
4. Endüstriyel tasarım alanına özgü özel bir bilinç geliştirme,
5. Temel tasarım kavramlarını öğrenme ve uygulama,
6. Ürün, biçim, renk ilişkisini öğrenme,
7. Özgün biçim, form geliştirmede bilgileri kullanabilme,
8. Malzeme bilgisi geliştirme, amaca göre malzeme seçimi yapabilme,
9. Risklere girebilme,
10. Problem çözme yollarını açıkça deneme.

Bu çıktıların elde edilmesini kolaylaştırmak için ders dört aşamalı olarak yapılandırılmıştır (Şekil 1). İlk aşama, çizgi, tarama ve kolaj çalışmaları gibi iki boyutlu uygulamaları içererek öğrencilerin öznel ve özgün düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanır. İkinci aşamada, öğrenciler temel

tasarım kavramlarını uygulamaya, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmeye ve yeni yorumlar geliştirmeye teşvik edilir. Bu aşama, iki boyutlu çalışmaların üçüncü boyuta aktarılmasını, üç boyutlu düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yüzey çalışmalarını ve birimlerin tekrarları kullanılarak üç boyutlu kompozisyonlar oluşturulmasını içerir.

Şekil 1. 2021 – 2022 OMÜ Endüstriyel Tasarım Bölümü Temel Tasarım Dersi öğrenci çalışmaları örnekleri



Üçüncü aşama, özgün formlar geliştirmeyi, ürün, renk ve form arasındaki ilişkileri keşfetmeyi ve endüstriyel tasarım alanına özgü bir bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada yüzey çalışmaları, mevcut ürünlerin analizi, bu ürünler üzerinde çeşitli yüzey çalışmaları ve yüzey desenleri ile renk ve doku ilişkisi kurgularının oluşturulması yer almaktadır. Dördüncü ve son aşamada öğrencilerin risk alma, özgün formlar geliştirme, malzeme bilgisi edinme ve problem

çözme yöntemlerini açıkça deneme kazanımlarını edinmeleri beklenir. Bu aşama, verilen problemlere yanıt olarak çeşitli tasarım deneylerinin gerçekleştirilmesini içerir.

Bu dersteki tasarım süreçleri, öğrencilerin kullanıcı problemlerinden ziyade temel tasarım ilkelerini kullanarak temel problemleri çözmeleri gerektiğinden stüdyo derslerinden farklıdır. Bu aşamalar ve öğrenme çıktıları, tasarım sürecinin yinelenmeli ve yansıtıcı doğası, deneyimsel öğrenmenin önemi ve teori ile pratiğin entegrasyonu gibi yerleşik tasarım odaklı düşünme ilkeleriyle uyumludur. Sağlanan referanslar, tasarım odaklı düşünme, tasarım süreci, deneyimsel öğrenme ve iş birliğine dayalı tasarım hakkında daha fazla bilgi sunmakta ve Temel Tasarım kursunda kullanılan pedagojik yaklaşım ve stratejileri desteklemektedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Temel Tasarım derslerinin öğrenme çıktıları değerlendirilirken, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Endüstriyel Tasarım Bölümü'nden 50 öğrenci ile anket çalışması yürütülmüştür. Çalışma, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ilişkin algılarını değerlendirmeyi ve öğrenim çıktılarından bağımsız olarak dersten elde edilen en güçlü ve en zayıf kazanımları belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, öğrencilerden ders çıktılarının başarısını iyileştirmek için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Anket katılımcılarının %60,8'i kadın, %39,2'si ise erkektir. Ayrıca, öğrencilerin %72,5'inin üniversite öncesinde herhangi bir temel sanat, tasarım veya çizim eğitimi almadığını belirtmiştir. %27,5 öğrencinin güzel sanatlar lisesi veya lise müfredatlarında bu benzeri dersleri aldığını belirtmiştir.

Ders Çıktıları Kazanımlarının Değerlendirilmesi

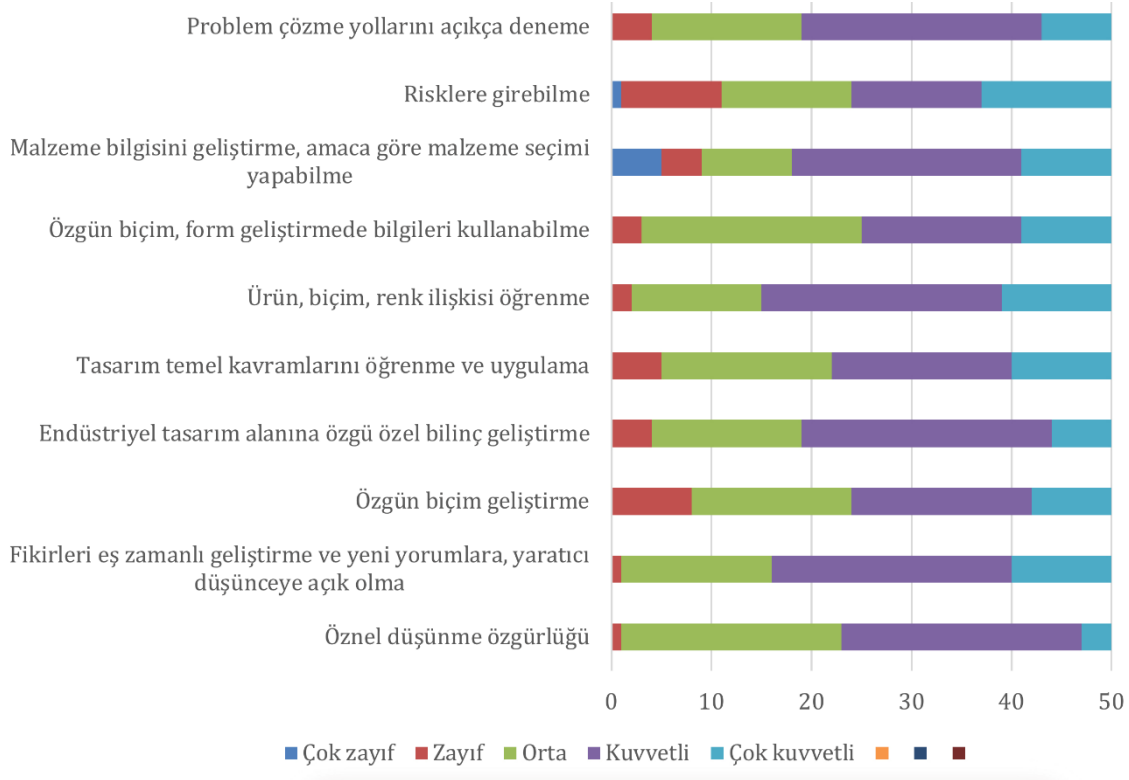
Öğrencilerin ders çıktılarına ilişkin kazanımları incelendiğinde; *özel düşünme özgürlüğü* %48 kuvvetli, %44 orta, %5 çok kuvvetli; *fikirleri eş zamanlı geliştirme ve yeni yorumlara, yaratıcı düşünceye açık olma* %48 kuvvetli, %31 orta, %19 çok kuvvetli; *özgün biçim geliştirebilme* %38 kuvvetli, %30 orta, %15 çok kuvvetli, %15 zayıf; *endüstriyel tasarım alanına özgü özel bir bilinç geliştirme* %52 kuvvetli, %29 orta, %11 çok kuvvetli, %8 zayıf; *tasarım temel kavramlarını öğrenme ve uygulama* %38 kuvvetli, %33 orta, %19 çok kuvvetli, %6 zayıf; *ürün, biçim, renk ilişkisini öğrenme* %48 kuvvetli, %25 orta, %23 çok kuvvetli, %6 zayıf; *malzeme bilgisini geliştirme, amaca göre malzeme seçimini yapabilme* %46 kuvvetli, %19 orta, %17 çok kuvvetli, %10 çok zayıf, %7 zayıf; *risklere girebilme* %27 orta, %26 kuvvetli, %25 çok kuvvetli, %19 zayıf; *problem çözme yollarını açıkça deneme* %50 kuvvetli, %29 orta, %13 çok kuvvetli, %8 zayıf sonuçları elde edilmiştir. Tüm çıktılar incelendiğinde, orta ve güçlü cevapların daha yaygın olduğu gözlemlenirken, çok güçlü ve zayıf cevapların daha az olduğu belirlenmektedir. Tekrar eden zayıf cevapların görüldüğü kazanımlar ise "malzeme bilgisi geliştirme, amaca uygun malzeme seçimi yapma" ve "risklere girebilme" olarak belirlenmiştir (Tablo 1).

Anket katılımcılarının en az yarısı, zayıf ve çok zayıf yanıtlarının yoğun olduğu "malzeme bilgisi geliştirme, amaca uygun malzeme seçimi yapma" ve "risk alma" öğrenim çıktıları da dahil ederek tüm çıktılar için çok kuvvetli ve kuvvetli yanıtlarını vermiştir. Diğer taraftan, "özgün biçim ve şekil geliştirmek için bilgiyi kullanabilme" ve "özel düşünme özgürlüğü" öğrenme çıktıları da orta düzey olarak değerlendirildikleri ön plana çıkmaktadır. Diğer öğrenme çıktıları ise eşit oranlarda orta düzey olarak değerlendirildikleri görülmektedir.

En zayıf olarak değerlendirilen öğrenme çıktıları olan "risk alma" ve "özgün formlar geliştirme" kazanımları diğer çıktılarla kıyaslandığında daha fazla öğrenci tarafından zayıf olarak tanımlanmıştır. "Eş zamanlı fikir geliştirme, yeni yorumlara ve yaratıcı düşünmeye açık olma" ve "özel düşünme özgürlüğü" kazanımların ise en düşük oranda zayıf olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun orta ila kuvvetli düzeyde ders çıktısı kazanımlarını elde ettiğini ortaya koyarken, öğrenme çıktıları geliştirmek için ders tasarımı ve öğretim yöntemlerinde dikkat edilmesi ve iyileştirilmesi gereken belirli alanlar olduğunu da göstermektedir. Ayrıca gelenekselleşmiş temel tasarım eğitimleri için problem çözme, risklere

girebilme, malzeme bilgisi ve özgün biçim geliştirme çıktıları üzerinde iyileştirmeler yapılması gerekliliği de söylenebilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Temel Tasarım dersi ders çıktıları kazanımlarını değerlendirmesi



Güçlü Kazanımların Değerlendirilmesi

Öğrencilerin Temel Tasarım dersindeki ders çıktılarından bağımsız olarak en güçlü kazanımları değerlendirildiğinde, birkaç ana tema ortaya çıkmaktadır. Anket sonuçlarına göre, öğrenciler tarafından en sık dile getirilen güçlü çıktılar "tasarım kavramı ve süreci", "problem çözme", "özgünlük" ve "el becerisi" olmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin tasarım ilkeleri ve süreçlerini anlama ve uygulamalarının yanı sıra tasarım problemlerini yaratıcı bir şekilde çözüme becerilerinde de önemli bir gelişme algıladıklarını göstermektedir (Şekil 2).

Şekil 2. Öğrencilerin temel tasarım dersi öğrenim çıktıları çerçevesinde en güçlü kazanımları



Öğrenciler, iki dönem boyunca belirli beceri ve tutumların gelişimine odaklanmışlardır. Tasarım sürecinde zaman yönetimi ve planlama becerilerini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca, her tasarım problemi ve tasarım örneklerini incelerken duydukları merakı ifade etmişler ve çevrelerindeki tasarımlara yönelik farkındalıklarını arttırmış olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, başlangıçta bu becerilere sahip olmasalar bile çizim ve yaratıcılık alanlarında kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, Temel Tasarım dersinin öğrencilere tasarım araçlarını kullanma ve ilerletme fırsatları sunduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yanıtları tasarım süreci ve işlevselliğin önemi konusundaki anlayışlarına ışık tutmaktadır. Bazı öğrenciler tasarım sürecinin kolay olmadığını ve kapsamlı düşünme ve deneme süreçlerinin gerektirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca tasarımlarında yalnızca görünüşe odaklanmak yerine işlevsellik ve problem çözme kaygısının da önemini farkındalığı vurgulamışlardır. Bu durum, estetiğin pratiklikle dengelenmesi gereken tasarımın çok yönlü doğasına ilişkin bir anlayışı yansıtmaktadır.

Ayrıca, öğrenciler her bir tasarım kararının ardındaki mantığı anlamının önemini farkına varmışlardır. Çalışmalarının ardındaki nedeni bilmenin çok önemli olduğunu, bunun da tasarımda amaç ve niyetin daha derin bir şekilde anlaşıldığını gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, dersin planlanmamış durumları analiz etme ve bunlara yanıt verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirterek, uyum sağlama ve sorun çözme becerilerinin gelişimini vurgulamışlardır. Bu da Temel Tasarım dersinin tasarımda eleştirel düşünme ve esnekliği teşvik etmedeki değerini ortaya koymaktadır.

Son olarak, öğrenciler tasarım sürecinde cesaret ve risk alma ihtiyacını da dile getirmişlerdir. Daha cesur düşünmenin ve risk almaya açık olmanın önemi vurgulanmıştır. Bu da dersin sadece teknik beceriler kazandırmakla kalmayıp öğrencileri yaratıcılığı benimsemeye ve yenilikçi fikirleri keşfetmeye teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrenciler tasarım kavramları ve süreçleri, problem çözme yetenekleri, özgünlükleri ve el becerileri konusunda anlayışlarının geliştiğini belirtmişlerdir. Ders ayrıca zaman yönetimi, merak, uyum sağlama ve eleştirel düşünme gibi önemli becerileri de geliştirmektedir. Öğrencilerin düşünceleri, tasarımın çok yönlü doğasını ve tasarım sürecinde işlevsellik, mantık ve risk almanın önemini vurgulamaktadır.

Zayıf Kazanımların Değerlendirilmesi

Öğrencilerin dersindeki ders çıktılarında bağımsız olarak en zayıf kazanımları değerlendirildiğinde, birkaç ortak zayıflık tespit edilmiştir. En sık dile getirilen zayıf yönler "yaratıcılık", "teknik çizim", "el becerisi", ve "zaman yönetimi" olmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin fikirlerini somut tasarımlara dönüştürmede, temel tasarım ilkelerini uygulamada ve zamanlarını etkin bir şekilde yönetmede zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Şekil 3).

Tasarım eğitiminde yaratıcılığın zayıf olması, öğrencilerin karşılaştığı önemli bir sorundur. Bu durum, genellikle öğrencilerin üniversite eğitimleri öncesinde yaratıcı düşünme süreçlerinin kısıtlı bir şekilde ele alınması ile ilişkilendirilir. Aynı zamanda iki dönem tasarım eğitimi almış öğrencilerin belirli bir seviyede yaratıcılık kazanımlarına da sahip olmaları beklenmektedir. Bu çerçevede dersin güncelleme gerekmektedir. Öğrenciler tarafından vurgulanan zayıflıklardan biri de el becerileri olarak tanımlanmıştır. Özellikle sayısal tabanlı bir eğitimden gelen öğrenci profilinin uygulamalı bir eğitime adaptasyonu bu beceriler konusunda öğrencileri kısıtlamaktadır. Öğrenciler tarafından dile getirilen bir diğer zayıflık ise temel tasarım ilkelerini uygulayamamak olmuştur. Temel Tasarım dersi bağlamında, öğrencilerin tasarımlarını doğru ve incelikli bir şekilde uygulamakta zorlanmış olmaları muhtemeldir. Bu zayıflık, çalışmalarının genel kalitesini ve işçiliğini etkilemiş olabilir.

Buna ek olarak, öğrenciler teknik çizim ve pafta hazırlama konusundaki bilgi eksikliklerini de bir zayıflık olarak tanımlamışlardır. Teknik çizim ve pafta hazırlama, fikirlerin doğru bir şekilde temsil edilmesini ve görsel unsurların düzenlenmesini içerdiğinden tasarımda temel becerilerdir. Öğrencilerin bu becerileri yeterince anlamamaları, tasarım konseptlerini etkili bir şekilde iletme becerilerini sınırlamış olabilir. Ayrıca, öğrenciler doğru malzeme seçiminin yetersizliğini bir zayıflık olarak belirtmişlerdir. Malzeme seçimi, nihai ürünün işlevselliğini, estetiğini ve genel

kalitesini doğrudan etkilediği için tasarımın kritik bir yönüdür. Öğrencilerin bu alandaki bilgi veya anlayış eksikliği, amaçlanan hedefleri tam olarak karşılamayan veya istenen görsel ve dokunsal niteliklerden yoksun tasarımlarla sonuçlanmış olabilir.

Şekil 3. Öğrencilerin temel tasarım dersi öğrenim çıktıları çerçevesinde en zayıf kazanımları



Öğrenciler fikirlerini çizim yoluyla anlatmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tasarım fikirlerinin etkili bir şekilde iletilmesi tasarım sürecinde çok önemlidir ve çizim görsel iletişimin birincil aracıdır. Öğrencilerin bu alandaki zorlukları, temel tasarım kavramları ve ders çerçevesinde belirlenen tasarım problemlerinin çözümlerini aktarma becerilerini engellediği ve yaratıcı ifadelerini sekteye uğrattığı gözlemlenmektedir.

Öğrenim Çıktıları Çerçevesinde Önerilerin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin temel tasarım dersi için önerileri değerlendirildiğinde “dersin teorik kısmının artırılması”, “ders esnasında daha etkin geri bildirimlerin verilmesi”, “atölyelerin geliştirilmesi”, “grup çalışmalarının artırılması”, “dersin hocasıyla etkileşimin artırılması” cevapları ağırlıklı olarak verilmiştir (Şekil 4).

Şekil 4. Öğrencilerin temel tasarım dersi öğrenim çıktıları çerçevesinde önerileri



Öğrencilerin Temel Tasarım dersine yönelik önerileri değerlendirildiğinde belirlenen öneriler dersin teorik kısmının artırılması, daha etkili geri bildirim sağlanması, atölye çalışmalarının geliştirilmesi, grup çalışmasının artırılması ve eğitmenle etkileşimin artırılması olmuştur. Öğrenciler tarafından ortaya konulan bir öneri, derslere daha aktif katılıma olanak tanıyan uygulamalar yapılmasıdır. Bu, öğrencilerin uygulama çalışmaları ile birlikte tartışmalar ve problem çözme aktiviteleri yoluyla öğrenme sürecine aktif olarak dahil oldukları tasarım süreci vurgusuna vurgu yapmaktadır.

Ders içeriği ve beklenen çıktılar ile atölye altyapısı uyumsuzluğu ve sarf malzeme eksikliği ve maliyetleri problem olarak belirtilmek ile birlikte bu gereksinimlerin sistematik olarak karşılanabilmesi önerisinde bulunmaktadır. Ders kazanımlarının artırılması için sınıf arkadaşlarıyla etkileşimi artırmanın önemi vurgulanmaktadır. Özellikle grup çalışmalarında etkileşimle birlikte derse yaklaşımın daha verimli olduğu belirtilmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme ve grup çalışmasının öğrenci katılımını artırdığı ve daha derin öğrenmeyi teşvik ettiği vurgulanmıştır. İşbirliğine dayalı bir ortamı teşvik ederek, öğrenciler farklı bakış açılarından faydalanabilir, fikir alışverişinde bulunabilir ve ekip çalışması becerilerini geliştirebilirler.

Öğrenciler ayrıca öğretim görevlileri ile iletişimin ve dersler sırasında bireysel öğrenci desteği için daha fazla zaman ayrılmasının önemini vurgulamıştır. Etkili iletişim ve kişiselleştirilmiş geri bildirim, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi için önemlidir. Ayrıca, öğrenciler alternatif malzemelerle atölye çalışmalarının geliştirilmesini önermişlerdir. Bu öneri, uygulamalı deneyimler sağlama ve öğrencileri çeşitli malzeme ve tekniklere maruz bırakma fikriyle uyumludur. Öğrenciler, alternatif malzemelerle atölye çalışmaları yaparak yaratıcılık olanaklarını genişletebilir ve daha geniş bir beceri seti oluşturabilir. Bir başka öneri olarak, Temel Tasarım dersinin diğer derslerle entegre edilmesi gerekliliğidir. Özellikle çizim, teknik resim, tasarım/sanat tarihi gibi dersler ile entegrasyon sonucu dersin verimliliğinin artacağı, öğrencilerin ise daha kapsamlı çıktılara ulaşabileceği belirtilmiştir. Bu dersler arası etkileşim, farklı bilgi kümeleri arasındaki bağlantıları güçlendirebilir ve öğrencilere tasarım ilkeleri ve uygulamaları hakkında bütünsel bir anlayış sağlayabilir.

SONUÇ

Endüstriyel tasarım eğitimi perspektifinde temel tasarım dersi öğrenme çıktıları ve öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, çıkarılabilecek çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, temel tasarım eğitiminin Bauhaus'dan bu yana her zaman disiplinler arası bir konuma sahip olduğudur. Bu durum, dersin tanımının ve gerekliliklerinin günümüz talepleri doğrultusunda

yeniden değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu yeniden değerlendirme ihtiyacı, ders işleniş sırasında ve öğrencilerle yapılan araştırmada ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda ders çıktı ve kazanımlarının yeniden planlanması yerine dersin işleyişi ve farklı derslerle etkileşimi üzerine ele alınabilecek notalar ortaya çıkmaktadır. Mevcut ders planı ve öğrenim çıktıları çerçevesinde öğrencilerin kazanımlarının yeterli olduğu gözlemlenmektedir. Fakat öğrencilerin bu çıktılardan bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmelerde, öğrenim kazanımlarından farklı olarak yorumlanabilecek önerilerin ortaya çıktığı belirlenmektedir.

Öğrencilerin önerileri, güçlü ve zayıf kazanımlarla birlikte değerlendirildiğinde, endüstriyel tasarım alanı için birinci sınıf kurgusunun tüm dersler çerçevesinde bütüncül bir şekilde ele alınma gerekliliği araştırma sonucunda ortaya konulmaktadır. Birinci sınıf derslerinden sonra öğrencilerin edindikleri kazanımların üst sınıflarda farklı derslerde kullanılması uygun görülmektedir; ancak birinci sınıf öğrencilerinin üniversite öncesi tasarım eğitimi almamaları, birinci sınıf dersleri arasında etkileşimin azalmasına neden olmaktadır. Temel tasarım dersiyle birlikte çizim, teknik çizim, endüstriyel tasarıma giriş gibi endüstriyel tasarım eğitimine giriş amaçlı konumlandırılan derslerin kazanımlarının aynı anda sağlanması, özellikle mesleki yeterlilikler çerçevesinde değerlendirilen yaratıcılık, el becerisi ve teorik altyapı gibi çıktıların öğrenciler tarafından birinci sınıf sonunda hala eksik olarak tanımlanmasına neden olmaktadır.

Bu durumun etkilerinden biri, özellikle akran öğrenmesinin önemine vurgu yapılmasına neden olmaktadır. Özellikle grup çalışmaları ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri ortamların kurulması, öğrenciler arasında iş birliğini ve bilgi alışverişini teşvik etmelidir. Ayrıca, temel tasarım çalışmalarının ürün tasarımı ile ilişkilendirilmesinin öğrenciler için faydalı olduğu çalışma çerçevesinde çıkartılabilecek sonuçlardandır. Proje stüdyolarında yoğun olarak uygulanan problem odaklı düşünme, teknik çizim, model yapımı ve malzeme seçimi gibi becerilere duyulan ihtiyaç da vurgulanabilir. Bu farkındalık, öğrencilerin temel tasarım dersinin gerekliliklerini farklı bir perspektiften görmelerini ve eksik olabilecekleri alanları tespit etmelerini sağlamıştır.

Temel tasarım dersi incelendiğinde, dersi güncellemek için çok sayıda fırsat olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak atölye eksiklikleri, disiplinler arası çalışmaların yetersizliği ve maliyet sorunları gibi faktörler de dersin etkili bir şekilde işlenmesini engelleyebilir. Örneğin, üniversite kaynaklarının durumu ve uygun kullanımı, program kontenjanları ve öğrenci başına düşen eğitmen sayısı, dersin işleyişini doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak, temel tasarım eğitiminin yeniden değerlendirilmesi ve günümüz taleplerini karşılayacak şekilde güncellenmesi, endüstriyel tasarım birinci sınıf dersleri ve üst dönem dersleri ile entegrasyonunun kurulması gerekmektedir. Öğrenciler arasında akran öğrenimini geliştirmeyi, teknik beceri gereksinimlerini ele almayı ve atölye eksiklikleri ve disiplinler arası çalışmalar gibi faktörleri göz önünde bulundurmamak gerekmektedir.

Araştırmanın kısıtları birkaç çerçeveden ele alınabilir. Öncelikle kullanılan örneklem, sadece bir üniversitedeki birinci sınıf endüstriyel tasarım öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum, elde edilen sonuçların genelleme yapılabilirliğini sınırlayabilir. Anket sorularının doğru ve anlaşılır bir şekilde formüle edilmesi önemli olmak ile birlikte öğrencilerin cevaplarındaki öznel değerlendirmelerin güvenilirliği de dikkate alınmalıdır. Araştırma sadece bir akademik yıl boyunca gerçekleştirilmiştir. Dersin yapısal veya kurumsal değişikliklerin etkisini değerlendirmek için daha uzun bir zaman dilimi gerekebilir. Çalışma öğrencilerin algıları ve deneyimleri üzerine odaklanmıştır. Ancak, dersin yapısal veya kurumsal faktörleri gibi diğer etkileyici faktörlerin dikkate alınması önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, D. (2014). Tasarımda temel etkileşim: Temel tasarım eğitiminde bütünlük ortak zemin. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(13), 23-40.
- Akbulut, D., Gedik, E., Kesdi, H., Baş, A., and Oran, Y. (2019). Transition from basic design to product design: A new practical basis, in Börekçi, N., Koçyıldırım, D., Korkut, F. and

- Jones, D. (eds.), *Insider Knowledge, DRS Learn X Design Conference 2019*, 9-12 July, Ankara, Turkey. <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2019.04109>
- Akbulut D., Kesdi H. (2017). On context, concepts and research: An approach in basic design. *The Design Journal*, 20 (1), 1197-1211. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352650>
- Bayırlı, Ü. (2015). *Evaluation of basic design education at METU department of industrial design*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Cross, N. (1990). The nature and nurture of design ability. *Design Studies*, 11(3), 127-140. [https://doi.org/10.1016/0142-694x\(90\)90002-t](https://doi.org/10.1016/0142-694x(90)90002-t)
- Demirbaş, O., Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, 24, 437-456.
- Denel, B. (1981). *Temel tasarım ve yaratıcılık*. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Denel, B. (1998). Temel tasarım ve değişim. Teymur, N. ve Dural, T. A. (eds.) *Temel Tasarım/Temel Eğitim* içinde. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Güngör, İ. H. (2005). *Temel Tasarım*. Patates Baskı.
- Gürer, L. (1998). Yüksek öğretimde görsel sanat eğitimi. Teymur, N., Dural, T. A. (eds.). *Temel Tasarım/Temel Eğitim* içinde. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. Sage.
- Houghton, N. (2016). Six into one: The contradictory art school curriculum and how it came about. *International Journal of Art & Design Education*, 35(1), 107-120. <https://doi.org/10.1111/jade.12039>
- Huang, X., Ball, R., & Wang, W. (2020). Comparative study of industrial design undergraduate education in China and USA. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(3), 565-586. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09563-4>
- Kavas, K. R., Erbaş, İ. K., & Mutlu Danacı, H. (2016). A reinterpretation of the suprematist painterly space for the comprehension of basic design in architectural education&Mimarlık eğitiminde temel tasarımın kavranmasına yönelik olarak süprematist resim uzamının yeniden değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5813-5825. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4149>
- Lang, J. (1998). Öğrenciler için mimarlığa giriş: Temel tasarım dersini yeniden düşünmek. Teymur, N. ve Dural, T. A. (eds.). *Temel Tasarım/Temel Eğitim* içinde. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Lauer, D. A., & Pentak, S. (2011). *Design basics*. Cengage Learning.
- O'Connor, Z. (2021). Traditional colour theory: A review. *Color Research & Application*, 46(4), 838-847. <https://doi.org/10.1002/col.22609>
- Özkar, M. (2009). Soyut düşünme ve yaparak öğrenme: Temel tasarım eğitiminin Amerika'daki başlangıçları. *Bauhaus: Modernleşmenin Tasarımı* içinde (ss. 135-151). İletişim Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice* Google Books. Sage Publication.
- Seylan, A. (2019). *Temel tasarım*. YEM Yayınları.
- Teymur, N. (1998). Tasarlanacak bir dünya için temel tasarım eğitimi (önsöz). Teymur, N. ve Dural, T. A. (eds.). *Temel Tasarım/Temel Eğitim* içinde. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- White-Hancock, L. (2022). Insights from bauhaus innovation for education and workplaces in a post-pandemic world. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(1), 261-279. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09729-2>
- Wong, W. (1993). *Principles of form and design*. Van Nostrand Reinhold.
- URL-1 <https://guzelsanatlar.omu.edu.tr/tr/akademik/endustriyel-tasarim-bolumu/program-icerigi>

Extended Abstract

Despite the acknowledged importance of the "Basic Design" course in industrial design education, its field-specific planning is scarcely covered in the literature. While the course appears in various curricula with similar content, few studies address its curriculum-specific development and specialization (Denel, 1981; Akbulut, 2014; Seylan, 2019). The basic design course's achievements, its contributions to design education, and its implementation are critiqued by students, educators, designers, and researchers for various reasons (Bayırlı, 2015). Additionally, given the transformation of industrial design education over the past 20 years, students have noted the need to update the course content, particularly its focus on visual organization and expression abilities. The Basic Design course inherits the educational model and theoretical framework of the Bauhaus and similar avant-garde schools from the early 20th century, encompassing art and design disciplines (Kavas et al., 2016). Educational practices typically aim to impart knowledge, skills, and sensitivity (Akbulut & Kesdi, 2017), and design education curricula include courses that develop design knowledge, skills, and technical infrastructure (Demirbaş & Demirkan, 2003). Teymur (1998) emphasizes that basic design education should be tailored to specific fields. This study aims to evaluate the course content and outcomes designed specifically for industrial design students, the primary stakeholders of the course. In Turkey, first-year industrial design students, transitioning from a numerically-oriented education system, encounter design thinking and application through the Basic Design course. This course helps them adapt to the design education system, teaching them to think using basic design and visual organization elements and principles and to express their ideas in two and three dimensions (Akbulut et al., 2019). This study aims to monitor the outcomes of a basic design course over two semesters and enable students to evaluate their design education achievements. At Ondokuz Mayıs University, the 2022-2023 Basic Design I and Basic Design II courses were selected as case studies. The study evaluated learning outcomes by analyzing subject presentations, studies, and evaluations through student feedback. A questionnaire with 10 elective questions and 3 open-ended questions was administered to 50 first-year industrial design students over two semesters. The optional questions used a 5-point Likert scale (Gray, 2004), allowing students to rate the learning outcomes from very weak to very strong. Open-ended questions focused on identifying the strongest and weakest course outcomes and gathering suggestions for improvement. Responses were coded and interpreted using Patton's (2014) methodology. This research aligns with qualitative principles, collecting and analyzing subjective data to gain insights into students' perceptions and experiences in the basic design course. The combination of Likert scale and open-ended questions provides a comprehensive understanding of student evaluations and recommendations. The survey revealed that 60.8% of the participants were female and 39.2% were male. Additionally, 72.5% had no prior education in basic art, design, or drawing before university. These demographic characteristics provide insight into the students' backgrounds and prior knowledge, influencing their perceptions and achievements in Basic Design courses. Evaluating the learning outcomes and student opinions reveals that basic design education has maintained an interdisciplinary position since the Bauhaus era. This interdisciplinary nature necessitates re-evaluation to meet contemporary demands, a need highlighted by both course teaching and student research. Instead of re-planning course outcomes, the study found that the current lesson plan and learning outcomes are adequate. However, students independently suggested improvements that differed from the existing learning outcomes. Students' suggestions, combined with the evaluation of strong and weak learning outcomes, underscore the need for a holistic approach to the first-year industrial design curriculum. While first-year students' lack of prior design education reduces interaction between courses, utilizing their achievements in upper-grade courses is deemed appropriate. The simultaneous provision of basic design, drawing, technical drawing, and introduction to industrial design courses leads students to identify creativity, manual skills, and theoretical background as incomplete by the end of the first year. This situation highlights the importance of peer learning. Group work and environments that encourage collaboration and information exchange among students are crucial. Associating basic design studies with product design is also beneficial. Skills like problem-oriented thinking, technical drawing, model making, and material selection, practiced in project studios, are essential. This awareness allows students to view basic design course requirements from a new perspective and identify areas for improvement. The analysis reveals opportunities to update the basic design course. However, challenges such as workshop shortages, inadequate interdisciplinary studies, and cost issues can hinder effective teaching. University resources, program quotas, and instructor-to-student ratios directly impact the course's functionality. In conclusion, basic design education needs to be re-evaluated and updated to meet today's demands, integrating with first-year industrial design courses and upper-semester courses. Enhancing peer learning, addressing technical skill requirements, and considering workshop shortages and interdisciplinary studies are necessary steps for improvement.

**Eleştirel Yönetim Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Alanına
Yansımalarına İlişkin Bir Çözümleme**

An Analysis on The Effect of Critical Management Studies on Educational
Administration

Burak TUTKUN*

Ayhan URAL**

Murat Gürkan GÜLCAN***

Makale Bilgisi

Geliş:21.11.2023

Kabul:12.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1394121

Anahtar Sözcükler:

*Eleştirel yönetim çalışmaları,
eğitim yönetimi,
eleştirel kuram,
yönetim*

ÖZET

Araştırmanın amacı eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanına yansımalarına ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Araştırma, “analitik kavramsal araştırma” olarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Veriler dokümantasyon yöntemiyle elde edilmiş ve betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Eleştirel yönetim çalışmaları kavramları ile Türkçe basılan ya da Türkçeye çevirisi yapılan eğitim yönetimi alanı kitapları ve ilgili makaleler ise incelenen dokümanları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eleştirel yönetim çalışmalarının ana akım çalışmaların gerisinde kalıp merak ve ilgi cezbedememesi, kendi içerisinde parçalara bölünmüş bir izlenim oluşturması, araştırma tekniklerine özen göstermemesi, ampirik çalışmalara dayanmaması, pratik olmayıp problemleri doğrudan çözmemesi, soyut anlaşılması zor bir felsefi derinliğe sahip olması, dünyanın farklı ülkelerinde değişik şekillerde algılanması; ayrıca eğitim alanında neoliberal politikalarla beraber dershaneler ve özel okullar eliyle eğitimin piyasalaştırılıp devlet okullarının niteliksizleştirilmesi gibi sebeplerden dolayı aslında eğitim yönetimi alanına yansımaları olması beklenen eleştirel yönetim çalışmaları ile eğitim yönetimi alanının birbirinden uzaklaştığı ve eğitim yönetimi alanında işletme yönetimi anlayışının egemen hale geldiği belirlenerek araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 21.11.2023

Acceptance: 12.03.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1394121

Key Words:

*Critical management studies,
educational administration,
critical theory,
management*

ABSTRACT

This research aims to analyze the impact of critical management studies on the field of educational administration. This qualitative study was conducted as "analytical conceptual research." Data were collected using the documentation method and analyzed with a descriptive analysis technique. The documents examined include educational administration field books published in Turkish or translated into Turkish that discuss critical management studies and related articles. The findings indicate that critical management studies lag behind mainstream studies and fail to attract significant curiosity and interest. Factors such as the marketization of education and the decline in public school quality due to neoliberal policies favoring private schools have contributed to the disconnect between critical management studies and the field of educational administration. As a result, the understanding of business management has become dominant in educational administration. The study concludes with suggestions for researchers and practitioners to address these issues.

* Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat, b.tutkun60@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4354-0325>

** Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, urala@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, mgulcan@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-4383>

Atf İçin

Tutkun, B., Ural, A. & Gülcan, M. G. (2024). Eleştirel Yönetim Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Alanına Yansımalarına İlişkin Bir Çözümleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 593-608. doi: 10.20296/tsadergisi.1394121

GİRİŞ

Toplumsal bir eleştiriyi izah ederek geleneksel kabullere karşı çıkan; eşitlik, adalet ve özgürlük gibi kavramlara dikkat çekip bu kavramları öne çıkartan eleştirel kuram, insancıl ve demokratik bir düşünce sistematiğidir. Eleştirel kuram; yerleşik paradigmayı yıkarak alana orijinal, sıra dışı bir pencere açmış ve birçok farklı bilim dalını da etkilemeyi başarmıştır (McLaren, 2003). Eleştirel yönetim çalışmaları ise eleştirel kuramın yönetime ilişkin fikirlerinin yansımalarıyla ortaya çıkmış bir alan olup 1980’li yılların sonundan günümüze değin özellikle Kuzey Amerika ile Avrupa’daki bir dizi konferans ve akademik yayınlara hem yönetim bilimi hem de eğitim yönetimi gibi diğer bilim dalları için kayda değer bir araştırma alanı haline gelmiştir (Alvesson & Willmott, 2003). Ancak yapılan alanyazın taramasında eleştirel kurama dayalı olan eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanına yansımalarını ortaya koyan detaylı, irdelleyici bir araştırmayla karşılaşılmamıştır.

Bu kapsamda mevcut araştırmada öncelikle eleştirel yönetim çalışmalarının ve eğitim yönetimi süreçlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için “Eleştirel Kuram”a, “Frankfurt Okulu”na ve “Eleştirel Yönetim Çalışmaları”na değinilecek; daha sonra ise “Eğitim Yönetimi Alanı” hakkında bilgi verilecektir. Son kısımda ise eleştirel kurama dayalı olan eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanına yansımaları üzerine bir çözümleme yapılarak bazı çıkarımlarda bulunulacaktır.

Eleştirel Kuram ve Eleştirel Yönetim Çalışmaları

Bilim; geçmişten günümüze gerek sosyal bilimlerde gerekse de fen bilimlerinde insanı, yaşadığımız dünya ile çevreyi anlamlandırmak ve yorumlamak için çeşitli kuramlardan yararlanmıştır. Bu kuramlardan birisi de teolojiye ve metafiziğe başkaldıran, gözlem ile somut verilere dayanıp doğrulanabilir olan pozitivist yaklaşımdır. Pozitivist yaklaşım; bilimsel olmayan bilgileri temelsiz ve boş olarak görmüş, böylece bilgi ve fikir dünyasında aydınlanmaya kapı aralamıştır. Ancak paradigmalarda yaşanan bazı değişim ve gelişmeler neticesinde klasik kuramlar eski etkisini yitirmiş, pozitivist kuramlara yöneltilen eleştirilerle beraber ortaya eleştirel kuram çıkmıştır (Demirtaş & Özer, 2015; Demir, 2009).

Beart’a (2010) göre eleştirel kuram, pozitivist anlayışa karşı geliştirilen bir anti-pozitivist başkaldırıdır. Fakat bu başkaldırı da tam anlamıyla pozitivist anlayışı yadsımamış ve pozitivist düşünce yapısının bilim ve düşünce dünyasına getirdiği katkıları kabul etmiştir. Eleştirel kuramcılar, pozitivist anlayışın dar ve kısır bir düşünce yapısına sahip olduğunu ve bu yüzden de sosyal bilimlere sınırlandırdığını iddia etmişlerdir. Kesik’e (2014) göre “Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü” adıyla bilenen Frankfurt Okulunda 1923’te oluşturulan eleştirel kuram, Marksist teoriye muhalif bir Neo-Marksist teori anlayışdır ve pozitivistlikten alternatif oluşturmaktadır. Ayrıca uydurma bir kültür olarak tanımladığı kültür endüstrisine de karşıdır. Frankfurt Okuluyla özdeşleşen eleştirel kuram, zaman içerisinde sosyal kuramların odak noktası haline gelip farklı disiplinleri bir araya getiren bir merkeze dönüşmüştür. Kuramın başlıca temsilcileri Felix Weil, Adorno, Habermas, Horkheimer, Friedrich, Benjamin, Marcuse ve Fromm’dur.

3 Şubat 1923 tarihinde Frankfurt Üniversitesine bağlı olarak kurulan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar olan gelişim süreci dört dönemde incelenmektedir (Bottomore, 2016):

1. (1923-1933) Avusturya-Marksçılarıyla yakından bağlantılı olan Carl Grünberg’in yönetimi altında yapılan toplum bilim odaklı çalışmalara ilişkin bir süreci kapsamaktadır.

2. (1933-1950) Yeni Hegelci eleştirel kuram düşüncelerinin rehber ilke olarak aşılandığı, felsefe ve psikanaliz konularının etkisini artırdığı ve Max Horkheimer'la birlikte bazı isimlerin Kuzey Amerika'daki sürgününe ilişkin bir süreci kapsamaktadır.
3. (1950-1970) Max Horkheimer, Herbert Marcuse ve Theodor Adorno'nun sürgün sürecindeki ürettikleri yayınlarla Alman toplumunun düşüncesini etkilemeye başladıkları ve Avrupa'nın birçok noktasına görüşlerini ulaştırarak Eleştirel Kuram'ın etkisini artırdıkları süreci kapsamaktadır.
4. (1970 ve sonrası) Theodor Adorno ile Max Horkheimer'ın vefatıyla birlikte okulun etkililiğini kaybetmeye başladığı, Marksçılık anlayışından kopmaların yaşandığı ve Marx'ın yeniden özgün eleştirisinin yapıldığı Habermas dönemini kapsamaktadır.

Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün gelişim süreciyle ilgili bir değerlendirme yapıldığında, ilk dönemde Grünberg'in Marksizm'in başat ilke olarak benimsendiği araştırma yönelimli bir akademiye ilişkin eğilimi vurguladığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda materyalist analizin son derece tümevarımsal olduğu ve Marksizm'in dogmatik olmadığına yönelik bir yaklaşım geliştirdiği açıklanmaktadır. Grünberg'in bu görüşlerinden ilkinin Horkheimer ve diğer enstitü üyeleri tarafından onay olmadığı, ikincisinde ise fikir birliğinin sağlandığı ifade edilmektedir (Jay, 2014). Dolayısıyla Horkheimer'ın yönetici olarak Grünberg'in yerini aldığı ikinci dönemde enstitünün tutumunun daha farklı şekillendiği söylenmektedir. Bu dönemde enstitünün çalışmalarının, tarih ve iktisattan ziyade sosyal felsefeye dayandırılarak geleneksel Marksizm'in incelenmesini öncül hale getirdiği belirtilmektedir. Enstitünün, Horkheimer'ın yönetimi altında kuramsal görüşlerini daha dizgeli bir yoldan ve daha özenli bir biçimde açıklayarak özgün bir düşünce okulu oluşturduğu açıklanmaktadır (Bottomore, 2016).

Bu süreçteki araştırmalardan birinin Horkheimer'ın 1937 yılında yayınlanan "Geleneksel ve Eleştirel Teori" isimli çalışması olduğu söylenebilir. Horkheimer'ın çalışmasında Eleştirel Kuram'ın gerçeğe ilişkin bir ampirik araştırma ile sınırlandırılmaması ve uygulamalı bir bilim olarak haksızlıkla mücadele etmek için toplumsal çatışmalarla ilgilenmesi gerektiği belirtilmektedir. Başka bir anlatımla eleştirel bilimsel anlayışın salt bilginin çoğaltılmasından ziyade, insanı köleleştiren durumlardan kurtarmayı hedeflediği söylenmektedir. Bir diğer çalışmanın 1944 yılında Horkheimer ve Adorno tarafından yayınlanan "Aydınlanma'nın Diyalektiği" olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada, pozitivist medeniyetlerin çöküşü üzerindeki etkisine çeşitli eleştiriler getirildiği açıklanmaktadır. Horkheimer ve Adorno'nun insanların güçlerinin artmasının bedelini güçlerini gösterdiklerine yabancılaşmakla ödediklerine dikkat çekerek II. Dünya Savaşı'nın geride bıraktığı toplumsal gerçeklik hakkında düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir (Adorno & Horkheimer, 2010). Başka bir çalışma olarak Marcuse'un 1941 yılında yayınlanan "Us ve Devrim: Hegel ve Toplumsal Kuramın Doğuşu" kitabından bahsedilebilir. Bu çalışmada, Marcuse'un pozitivist bir toplum bilimine karşıtlık olarak diyalektik bir toplum kuramını açıkladığı ifade edilmektedir (Marcuse, 2007). Üçüncü dönemde özellikle Horkheimer, Adorno ve Marcuse'un yaptığı çalışmalarla, insan davranışının herhangi bir boyutunu tanımlama ve doğru ölçebileceği inancındaki pozitivist sosyal bilim geleneğine tepki gösterdiği belirtilmektedir. Dolayısıyla eleştirel kuramcılarının ilgilerini kapitalizmin değişmekte olan yapısına yoğunlaştırarak bu tahakkümün başkalaşmakta olan formlarını analiz ettikleri vurgulanmaktadır (Kincheloe, 2018).

Dördüncü dönem ve sonrasındaki çalışmalardan birinin ise Jürgen Habermas'ın 1984 yılında yayınladığı "İletişimsel Eylem Kuramı" olduğu belirtilebilir. Bu çalışmada, Habermas'ın geç kapitalist toplumun yüz yüze kaldığı problemlerin daha iyi tahlil edilebilmesi için Marx'ın tarihsel materyalizm teorisinin yeniden inşa edilmesine odaklandığı açıklanmaktadır. Bu doğrultuda Habermas'ın ampirik-analitik (teknik), tarihsel-hermenötik (uygulama) ve eleştirel-öz düşünümsel bilme biçimlerinin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan bir bilme kuramını inşa ettiği ifade edilmektedir (Habermas, 2001). Habermas'ın eleştirel teori perspektifinin, bu ekolün devamı sayılabilecek Weniger, Blankertz, Dahmer, Klafki, Molenhauer gibi diğer isimlerde oldukça yönlendirici bir etki oluşturduğu belirtilmektedir (Berner, 2013). Habermas'ın benimsediği bu

yaklaşım sonucunda Frankfurt Okulunun önemli düşünürleri olan Horkheimer, Adorno ve Marcuse'un izlediği yoldan uzaklaştığı vurgulanmaktadır. Başka bir anlatımla Habermas'ın düşüncesinde Yeni Kantçılığın daha belirginleştiği ve Frankfurt Okulunun Hegelciliğinden uzaklaştığı ifade edilmektedir (Bottomore, 2016).

Eleştirel kuramın hedefi insanı sosyal çevrenin doğal olmayan, dar kalıplarından çıkarmak ve ideolojik kısıtlamalardan kurtararak özgürleştirmektir. Kuramın nihai hedefi ise ideal bir toplum oluşturmak için dünyayı değiştirmektir. Dolayısıyla bu değişimin gerçekleşmesi için eleştirel kuramın bilgiyi, insanı ve toplumu ele alış biçiminin bireyden sosyal gruplara, sosyal gruplardan da tüm topluma yayılması gerekmektedir (Peca, 2000). Başka bir deyişle eleştirel kuram, günümüz modern toplumlarının sıkıntılarını irdelemiş ve bu sıkıntılara çözüm olarak toplumsal bir değişime odaklanmıştır. Bu bağlamda eleştirel kuramcılar; toplumsal tahakkümleri aşarak toplumdaki tüm bireylerin eşit haklara ve bireysel özgürlüğe sahip olduğu, demokratik bir toplum yapısı oluşturma amacını gütmüşlerdir (Layder, 2006).

Caproni ve Prasad'a (1997) göre eleştirel kuramın dört temel çalışma alanı vardır. Bu alanlar herhangi bir durumu, olay veya olguyu bütüncül bir denklemde ele alma anlamına gelen "bütünlük"; dönüşüm uygulamaları manasına gelen "praksis"; gerçeği dizayn edip sürekli takip eden ve gerekli gördüğü değişiklikleri hayata geçiren "sosyal yapı" ve gücü elinde bulunduranların düşünce sistemlerini topluma empoze etmeleri şeklinde tasvir edilen "güç ilişkileri ve ideoloji"dir. Eleştirel kuram; bu konular etrafında siyasal bilimlerden sanata, felsefeden eğitime, sosyolojiden ekonomiye ve teolojiye kadar birçok farklı alana etki etmiştir.

Eleştirel kuramın yönetim boyutunda ise karşımıza eleştirel kurama dayanan modern feminist kuram, post-yapısalcı ile post-Marksist kuramların etkisiyle şekillenen ve ana akım yönetim çalışmalarını eleştirip yöneticinin daha fazla maaş alması, sermayenin emekten üstün olması vb. kabullerine karşı çıkan eleştirel yönetim çalışmaları çıkmaktadır (Dikili, 2013; Hancock & Tyler, 2004). Yönetim alanında her şeyin yolunda ve doğru gitmediğini savunan ve 20. yüzyılın sonlarında İngiltere merkezli yayılan eleştirel yönetim çalışmaları, yönetimi eleştirerek ana akım yönetim çalışmalarına alternatifler sunmuş ve tespit ettiği problemlere çözümler üretmeyi amaçlamıştır (Akella, 2008).

Clegg, Courpasson ve Phillips (2006) de benzer şekilde yönetim çalışmalarının seyrinin ana akım yönetim çalışmaları ile tek düze bir şekilde devam ettiğini; bu durumun bazı yönetim bilimcilerce bir şeylerin eksik olduğu, unutulduğu kaygısını oluşturduğunu ve böylece yeni bir arayışın başladığını ifade etmişlerdir. Söz konusu kaygı ile arayış ise eleştirel yönetim çalışmalarının doğmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda eleştirel yönetim çalışmaları; yöneten ve yönetilene eşit görmekte, yönetilenden yana taraf olmakta ve yönetimin tarafsızlığına karşı çıkmıştır. Adler, Forbes ve Willmott'a (1993) göre eleştirel yönetim çalışmalarının hareket noktası, ne yöneticilerin şahsi hataları ne belli başlı kuruluşlar ne de kötü yönetimdir. Eleştirel yönetim çalışmaları, söz konusu hatalı yöneticilerin ve kötü yönetim anlayışının oluşturup yeniden ürettiği çevresel yıkıcılığa ve sosyal adaletsizliğe odaklanmıştır.

Grey ve Willmott (2005) ise başlangıçta sadece basit bir terim olarak kullanılan eleştirel yönetim çalışmalarının ilerleyen süreçte el kitapları, ders kitapları ve okuyucular vasıtasıyla özgün bir yaklaşım ve gelenek haline dönüşerek tüm dünyaya yayıldığını fakat yine de Birleşik Krallık ve İskandinavya kaynaklı literatürün yaklaşımın merkezi olduğunu belirtmişlerdir.

Eleştirel yönetim çalışmaları; kesin, salt bilgi yerine yorumlara odaklanmış ve epistemolojik anlamda değişim, eşitlik, özgürleşme gibi kavramları yönetim bilimi alan yazınına kazandırmıştır. Zira eleştirel yönetime göre yönetim; politik, ideolojik ve kültürel bir olgudur. Ayrıca eleştirel yönetim çalışmalarında felsefi tartışmalar da oldukça zengindir. Onlara göre güç, gömülü ve bütünlüktür; bu bakımdan gücün ne olduğundan ziyade ne olmadığı tartışılmakta ve güç araçsallaştırılmamaktadır. Özetle eleştirel yönetim çalışmaları, insanların nesneleştirilmesinden ziyade araçsal akla pratik aklın eklenmesiyle beraber birtakım politik, etik yargılara

ulaşılabilirliğini ve böylece hümanist, adil, eşitlikçi, demokrat yeni bir yönetim perspektifi oluşturulabileceğini savunmaktadır (Dikili, 2013; 2014). Bu kısma kadar eleştirel kurama dayalı eleştirel yönetim çalışmaları ile ilgili olumlu bakış açılarına yer verilmiştir. Bulgular bölümünde ise eleştirel yönetim çalışmaları ile ilgili olumsuz eleştirilere de değinilecektir.

Eğitim Yönetimi Alanı

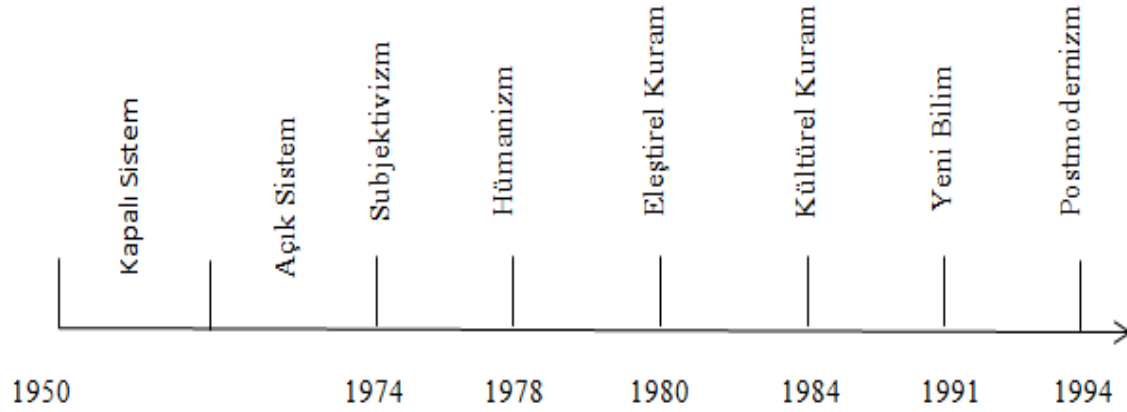
Eğitim bilimi alanı, eğitimde mükemmellik arayışları ile yönetim bilimi alanı arasında ortaya çıkıp gelişen ve okullardaki her türlü yönetsel olgu ile olayları inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanan eğitim yönetimi alanı; bilgiyi üretme, bilgiyi yayma, eğitim öğretim faaliyetleri ve topluma hizmet gibi farklı işlev ve sorumluluklara sahiptir (Özdemir, 2021). Öznesine okulu alan Turan (2021) ise eğitim yönetimini; okul, okullarda bireyler, okulların yapı ve işleyişi, okullarda öğrenme ve öğretme süreci, okullarda liderlik, okul kültürü, okul iklimi, okullarda çatışma, okulların dış çevreleri, okullarda iletişim, okul geliştirme, okullarda motivasyon, okullarda hesap verilebilirlik, okul iyileştirme ile okul değerlendirme gibi konuları analiz edip açıklamak için faydalanılan uygulamalı ve disiplinler arası bir bilim dalı olarak ifade etmiştir.

19. yy.ın son yıllarında bir meslek olarak kendini gösteren eğitim yöneticiliği, 20. yy.ın ilk yarısında özgün bir alan olarak üniversiteler içerisinde yerini almış ve özerkleşme çalışmaları hala devam eden genç bir bilim dalıdır (Özdemir, 2017). Başlangıçta tüm sosyal bilimler alanları gibi eğitim yönetimi alanının da bir bilim dalı olup olmadığıyla ilgili birtakım tartışmalar yaşanmıştır. Fakat günümüzde eğitim yönetimi konularının üniversitelerde bağımsız dersler olarak okutulması, alana ait ana bilim dalı ile bilim dalı başkanlıklarının bulunması, alana özgü bilimsel dergiler ile kitapların yayımlanması ve mensuplarının örgütlenmesi gibi unsurlar dikkate alınarak eğitim yönetimi alanının bir bilim dalı olduğu gerçeği kabul edilmiştir (Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2020). Savaş (2020) da benzer bir bakış açısıyla felsefi tartışmalardan beslenen, işletme ile ekonomi alanlarından etkilenen ve 20. yy.ın başlarında Taylor'un bilimsel yönetiminin etkisi altında kalan eğitim yönetimi alanının; aynı yüzyılın ortalarında işlevselci ekole dayalı "Teori Hareketi" ile beraber ilmi bir zemine oturduğunu ve bir bilim dalına dönüştüğünü ifade etmiştir.

Eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişiminin sınıflandırılmasında ise farklı görüşler bulunmaktadır. Söz gelimi Balcı'ya (2008) göre Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa'da ortaya çıkıp gelişen ve dünyaya yayılan bir alan olan eğitim yönetimi; mesleki bir beceri gerektirmeyen ideolojik dönem, alanın temellerinin oluşturulduğu ve lisansüstü sertifikaların verildiği reçete dönemi, iş insanları yerine bilim insanlarının merkeze alındığı ve tam bir meslekleşmenin sağlandığı bilimsel dönem ile önceki yetiştirme programlarının ciddi şekilde eleştirildiği ve yeni önerilerin sunulduğu diyalektik dönemden oluşmaktadır. Özdemir (2017) ise eğitim yönetimi bilim dalını üç dönemde inceleyip sınıflandırmıştır. Bu dönemler; yönetim bilimi ve ekonomi bilimi kavramlarının eğitim yönetimine uyarlandığı ve eğitim yönetimi alanının temellerinin atıldığı bilimleşme dönemi, görgül çalışmalara dayanan ve değer alanını görmezden gelen pozitivist dönem ile post-pozitivist çalışmaların yer aldığı, ikinci dönemi eleştiren ve entelektüel tartışmaları da içerip ayrışmalara neden olan yorumsayıcı dönemdir. Güngör (2014) de eğitim yönetimi alanındaki paradigma değişimlerini incelediği araştırmasında benzer bir yaklaşımla pozitivist paradigma ve yorumsayıcı paradigma üzerine yoğunlaşmıştır.

Yorumsayıcı bakış açısına vurgu yapan Şişman'a göre bilim felsefesindeki kapsamlı tartışma ve inovasyondan sosyal bilimlerde nasibini almıştır. Auguste Comte'un pozitivistliğine karşı; genellemeleri kabul etmeyen, öznel, nitel, sembolik ve durumsal bakış açısı; tüm alanlarda paradigma değişimine neden olmuştur. Yeni paradigmlar doğal olarak eğitim yönetimini de etkilemiş. Taylor, Fayol ve Weber'e dayanan kökleşik eğitim yönetimi ekolünün yerini neoklasik ve modern kuramlar almıştır (Şişman, 1998). Teori hareketiyle beraber pozitivist çizgiyi benimseyen eğitim yönetimi bilim dalında Greenfield'in "Greenfield Devrimi" adı verilen düşünceleri ile teori hareketi eleştirilmiş ve örgütlerin sosyal yapılardan oluştuğu ifade edilerek ontolojik gerçeklikleri olmadığı dile getirilmiştir. Bu tartışmayı destekleyen Foster ve Bates ise eleştirel teoriyi önceleyip eğitim yönetiminin mevcut genellemelerini ve kavramlarını sorgulamışlardır (Oplatka, 2016).

Evers ve Lakomski (1996) de 1950’li yıllardan günümüze kadar eğitim yönetiminde yaşanan paradigma değişimlerini; eğitim yönetiminin beslendiği subjektivizm, hümanizm, eleştirel kuram, kültürel kuram, yeni bilim ve postmodernizm gibi farklı değişkenlerle açıklayıp kuramlarda yaşanan değişimi Şekil 1’de tarihsel olarak incelemiştir.



Şekil 1. Eğitim Yönetimi Bilim Dalına Etki Eden Kuramların Tarihsel Gelişimi (Evers & Lakomski, 1996:386)

Şekil 1’de de görüldüğü üzere 1950’li yıllarda kapalı sistem ve açık sistem yaklaşımlarının tesirindeki eğitim yönetimi alanı; 1970’li yıllarda daha öznel ve daha insancıl kuramların etkisinde kalmış, günümüze doğru ise postmodernist ekolden etkilenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanına yansımalarına ilişkin bir çözümleme yapıp araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı öneriler sunmaktır. Araştırma sonuçları, hem eğitim yönetimi alanı ile eleştirel yönetim çalışmalarının mevcut durumlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak hem de eğitim yönetimi alanının gelişip zenginleşmesi için farklı bakış açılarına kapı aralayacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, analitik kavramsal araştırma olarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Analitik kavramsal araştırmalar; diğer sosyal bilimler alanları gibi eğitim politikası alanında da sofistike yapıları anlamak, açıklamak, yordamak ve kontrol edebilmek için kullanılan yöntemlerden birisidir. Wacker 1998’den aktaran Ural’a (2022:69) göre bilinen konularla tanımlanmış anahtar kavramlar arasında mantıksal bağlantılar ile iç tutarlılıkları gözeterek yeni iç görüler geliştirip eklemeyi amaçlayan bu araştırma türünde denenceler –hipotezler-, genellikle örnekler ve vaka çalışmaları ile mantıksal modellere dönüştürülür.

Eleştirel yönetim çalışmaları kavramları ile eğitim yönetimi alanı kaynakları ise incelenen dokümanları oluşturmaktadır. Söz konusu veriler, dokümantasyon yöntemiyle elde edilmiştir. Belgesel tarama olarak da ifade edilen dokümantasyon yöntemi; çeşitli yazılı, görsel, işitsel dokümanlar ile bina ve heykel gibi kalıntılardan veri toplama tekniğidir. Son derece yaygın olarak kullanılan bu teknikte elde edilen veriler, sistemli bir şekilde incelenmekte ve çeşitli çıkarımlarda bulunmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırmada incelenen kitap ve makalelerden oluşan dokümanlara Gazi Üniversitesi online kütüphanesi veri tabanı, Türkçe basılan ya da Türkçeye çevirisi yapılan eğitim yönetimi kitapları ile ilgili makalelerden ulaşılmıştır. Bu veri tabanı, kitaplar ve makalelerin tercih edilmesinde ise

hem daha fazla kaynağın hızlı bir şekilde incelenebilmesi hem de daha ulaşılabilir olmaları etkili olmuştur.

Bu kapsamda alanyazında yapılan taramalar sonucunda incelenen eleştirel yönetim çalışmaları kavramları “özgürleşme (Alvesson & Willmot, 1992), güç (Thompson & McHugh, 1995), söyleşme (Clegg et al., 2006), diyalektizm (Clegg et al., 2006), yabancılaşma (Hodgkinson, 2008)” olarak belirlenmiştir. İlgili kavramlar, eleştirel yönetim çalışmalarının ana kavramları olmaları ve eleştirel yönetim çalışmalarının ruhunu yansıtmaları sebebiyle seçilmiştir. Bu bakımdan araştırma amaçlarına uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmada incelenip doküman incelemesi kapsamında değerlendirmeye alınan kitaplar ise “Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama (Kaya, 1986), Türkiye’de Eğitim Yönetimi (Taymaz & Hesapçioğlu, 1998), Eğitim Yönetimi (Lunenburg & Ornstein, 2013), Eğitim Yönetimi (Aydın, 2014), Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama (Hoy & Miskel, 2015), Eğitim Yönetiminin Mirası (Oplatka, 2016), Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (Bursalıoğlu, 2020), Eğitim Yönetimi Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler (Özdemir, 2021)”den oluşmaktadır. Söz konusu kaynaklar eğitim yönetimi alanı konularını içerisinde barındırıp eğitim yönetimi kavramlarına değinen çalışmalar olmaları ve Türkçe basılan ya da Türkçeye çevrilen eserler olmaları sebebiyle doküman incelemesi kapsamına alınmıştır. Bu çerçevede araştırma amaçlarına uygun olduğu düşünülmektedir. Bu kitaplar dışında ilgili makalelerden de faydalanılmıştır.

Toplanan verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre betimsel analiz; belirli bir çerçeve etrafında elde edilen verilerin işlendiği, tanımlandığı ve yorumlandığı bir analiz tekniğidir. Bu analiz tekniğinde, sistemli ve açık bir biçimde toplanan verilerin değerlendirilmesiyle neden-sonuç ilişkileri kurulur ve birtakım sonuçlara ulaşılır.

Araştırmaların güvenilirliği ve geçerliliği, elde edilen verilerin doğruluğuna ve araştırmanın yapıldığı süreçte kullanılan yöntemlere bağlıdır. Bu yöntemlerden birisi olan çeşitleme yöntemi; araştırmada kullanılan analizlerin farklı yöntemler, veriler, kuramlar ve araştırmacılar tarafından kontrol edilerek gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Çeşitleme yöntemi, araştırmanın sonuçlarının doğru ve güvenilir olmasını sağlamak için oldukça önemlidir (Denzin, 1989). Bu nedenle mevcut araştırmanın veri analizi aşamasında çeşitleme yöntemi de kullanılarak farklı araştırmacıların fikir, öneri ve eleştirilerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Günümüzde hala eğitim yönetimi alanının yöntemi, sınırları ve içeriği hakkındaki tartışmalar devam etmektedir. Temsilcileri Hoy ve Miskel olan klasik eğitim yönetimi anlayışının aksine yeni eğitim sosyolojisi; ahlaki boyutu yeniden tartışma konusu yapmış, sosyal oluşumların değerlerden bağımsız açıklanamayacağını belirtmiş, egemen yapıların okul üzerindeki etkilerini incelemiş ve okulun bu etkiden kurtulabilme yollarına odaklanmıştır. Bu bakımdan geçmişte Newton fiziğine dayanan davranış bilimci bir bilim anlayışı olarak değerlendirilen eğitim yönetimi; günümüzde Heisenberg’in “Belirsizlik İlkesi”, “Kuantum Fiziği”, “Görelilik Teorisi” ve yeni eğitim sosyolojisine bağlı eleştirel sosyal teori ile birlikte değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle teorinin yanında uygulama, gerçeklerin yanında değerler ve rasyonalitenin yanında sağduyunun da olduğunun bilincine varılmıştır (Özdemir 2017; Bates, Turan & Şişman, 2001). Şişman (1998) da eğitim yönetimi alanında yaşanan paradigma değişikliklerinin liderlik araştırmalarını etik, kültür ve semboller üzerine yoğunlaştırdığını; nicel araştırma yöntemleri yerine nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmeye başlandığını ve yapılan araştırmalarda okulların sosyal, kültürel, politik çevresinin daha çok dikkate alındığını belirtmiştir.

Bu bağlamda eleştirel kuramın ve dolayısıyla eleştirel kurama dayanan eleştirel yönetim çalışmalarının da eğitim yönetimine yönelik birtakım çıkarımları bulunmaktadır. Demirtaş ve Özer (2015) eleştirel kurama dayanan eleştirel yönetimi benimseyen bir eğitim yönetimi anlayışının, okulun sahip olduğu dinamik yapıyı ve öznelliği görmezlikten gelmeyip katılımlı bir yöntemle

hareket ettiğini; adil yönetsel uygulamaları hedeflediğini ve öğrencilerle öğretmenlerin özgür bir düşünce dünyası zenginliğine ulaşmasında aracı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Okul yöneticisi; okulda tasarlayacağı demokratik ortamları bir yandan öğrenci ve öğretmenlerin toplumsal eşitsizlikler karşısındaki farkındalıklarını artırmalı diğer yandan da bu eşitsizliklere karşı bireylerdeki sorgulayıcı, eleştirel düşünce fikrini sürekli motive edip sıcak tutmalıdır. Okul yöneticisi karar verme süreçlerine mutlaka tüm bileşenlerin katılımını sağlamalı; böylece okulda cinsiyet, ırk veya sosyo-ekonomik statü gibi değişkenlere göre yapılan ayrımcı politikalara son verip toplumsal adaleti tesis etmelidir.

Eleştirel yönetime göre okul yöneticisi; toplumun diline hâkim olup örgüt üyelerinin de bu dili kullanmasını sağlamalı, okulda oluşturacağı açık diyalog ortamına tüm üyelerin aktif katılımı için uygun zemini hazırlamalı ve her okulun kendi özel şartları olduğunu bilerek basmakalıp yönetsel davranışlar yerine durumsal bakış açısını okulunda egemen kılmalıdır (Peca, 1991). Ayrıca okul yöneticisi; bireyleri özgürleştirerek ideolojik baskılardan kurtulmalarına yardımcı olmalı, okulda katılımlı bir örgüt iklimi oluşturarak barış ve huzurun hâkim olduğu, toplumsal çatışmaların asgari seviyeye indiği bir toplumsal düzene öncülük etmeli ve en önemlisi de öğrenciler ile öğretmenlerin sosyal, ekonomik, politik sorunlara karşı eleştirel perspektiflerini destekleyerek pekiştirmelidir (Kesik ve Aksu, 2015). Bunun için de öğrencilerin gerek eğitim öğretim süreçlerinin yönetimine gerekse de sınıf ve okul yönetimine iştirakını sağlayarak öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerileri ile okuldaki sorunlara çözümler üretmeli, gerekli düzenleme ve iyileştirmeleri hayata geçirmelidir (Demirtaş & Özer, 2015).

Başka bir anlatımla eleştirel yönetimi özümseyen eğitim yöneticisi; etkili bir müzakereci, titiz bir analizci ve iyi bir gözlemci olup (Bates, Turan & Şişman, 2001) daha eşitlikçi, daha özgür, daha yaşanılabilir ve daha güzel bir dünya için kolektif bir çalışma sorumluluğu almalı, etik değerlere, sosyal adalete ve demokratik haklara gönülden bağlanarak bu yönde bir okul ortamı oluşturmalı ve oluşturduğu bu habitatla beraber tek bir doğruyu kabul etmeyip çoğulculuğa inanan, öncü, dönüştürücü, esnek ve birleştirici bir eğitim lideri olabilmelidir (Murphy, 2002; Kesik, 2014).

Öte yandan eleştirel yönetim çalışmalarının ne olduğunu daha iyi anlamamız, çeşitli analiz ve çıkarımlarda bulunabilmemiz için bilmemiz gereken bazı temel kavramlar da bulunmaktadır. Bu kavramlardan “özgürleşme” birey ve grupların gereksiz toplumsal kısıtlamalardan kurtulup hür bir yapıya kavuşması anlamını gelmekteyken (Alvesson & Willmot, 1992) “şeyleşme” ise felsefe ve sosyal bilimler alanındaki düşüncelerin tarihi bağlamından çıkartılarak bağımsız fikirler olduğuna yönelik bir inanç geliştirilmesidir (Clegg et al., 2006). Diğer bir kavram olan “diyalektizm”, Hegel’in diyalektizminden faydalanılıp mutlak gerçeklikten ziyade gerçeğe aracılık eden tarihsel-bağlamsal bir yorumlama şeklinde tanımlanırken (Clegg et al., 2006) “yabancılaşma” ise işçi ile ürünü arasındaki ilişkinin ortadan kalkması ve kapital düzenin çeşitli enstrümanları aracılığıyla kişinin kendi kimliğini tanıyamaz hale gelip uzaklaşması anlamına gelmektedir (Hodgkinson, 2008). Ek olarak “güç” ise ana akım yönetim çalışmalarındaki kullanımından farklı olarak ölçülebilir tutum ve davranışların dışında örgütsel değerleri tanımlayıp açıklayan ve örgüt üyelerinin gündemini belirleyen bir nosyonu karşılamaktadır (Thompson & McHugh, 1995). Bahsi geçen kavramlar, eleştirel yönetim çalışmalarına özgü kavramlar olup eleştirel yönetim çalışmalarının ruhunu yansıtmaktadırlar.

Ancak Gazi Üniversitesi online kütüphanesi veri tabanı, Türkçe basılan ya da Türkçeye çevirisi yapılan “Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama (Kaya, 1986), Türkiye’de Eğitim Yönetimi (Taymaz & Hesapçioğlu, 1998), Eğitim Yönetimi (Lunenburg & Ornstein, 2013), Eğitim Yönetimi (Aydın, 2014), Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama (Hoy & Miskel, 2015), Eğitim Yönetiminin Mirası (Oplatka, 2016), Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (Bursalıoğlu, 2020), Eğitim Yönetimi Alanının Temelleri ve Çağdaş Yönelimler (Özdemir, 2021)” eğitim yönetimi kitapları ile ilgili makalelerden yapılan betimsel analiz sonucunda eleştirel yönetim çalışmalarına ait “özgürleşme (Alvesson & Willmot, 1992), güç (Thompson & McHugh, 1995), şeyleşme (Clegg et al., 2006), diyalektizm (Clegg et al., 2006) ve yabancılaşma (Hodgkinson, 2008)” kavramlarının ya hiç olmadığı ya çok sınırlı ve az sayıda olduğu ya da eleştirel yönetim

çalışmalarındaki anlamlarından farklı şekillerde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu tespitten yola çıkarak eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanında yeterince yer bulamadığı, tercih edilmediği ve arka planda kaldığına dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Söz konusu çıkarımlar, eleştirel yönetim çalışmalarına dair alanyazında bulunan ve aşağıda özetlenen olumsuz tespitlerle de örtüşmektedir.

Öncelikle eleştirel yönetim çalışmalarının kendi içerisinde stratejik yönetim, pazarlama ve muhasebe gibi farklı alanlarda eleştirilerde bulunup parçalı bir görüntü sergilemesi etkililiğine zarar vermiştir. Ayrıca hem akademik dergi ve kitaplarda hem üniversitelerdeki yönetim bilimi bölümlerinde hem de iş dünyasında ana akım çalışmaların gölgesinde kalarak merak ve ilgi uyandırmaması da eleştirel yönetim çalışmalarını geri plana itmiştir. Öte yandan ilgili çalışmaların araştırma teknikleri kaygısı olmaması, görgül çalışmalara odaklanmaması ve dolayısıyla kolay gözlenemeyen konulara odaklanması da bu durumda başat rol oynamıştır (Dikili, 2013).

Üstelik eleştirel yönetim çalışmalarının bir yandan iş yerindeki problemleri doğrudan çözememesi diğer yandan ise sağlam ve pratik olmayıp daha çok soyut ve felsefi tartışmalar içermesi eğitim yönetimi alanında uygulanmasını zorlaştırmıştır (Clegg et al., 2006). Dikili (2014) de eleştirel yönetim çalışmalarının felsefi yönünün ağır bastığını ve bu sebeple anlaşılmasının güçleştiğini belirtmiştir. Bu yüzden eleştirel yönetim çalışmaları hem kendi savunduğu demokratikleşme ilkesiyle çelişmiş ve halkı bilimsel tartışmalara katamamış hem de böylece mevcut güç ilişkilerinin sürekliliğine neden olmuştur.

Ek olarak eleştirel yönetim çalışmaları; dilden dile, kültürden kültüre ve ülkeden ülkeye de çeşitli farklılıklar göstermektedir. Eleştirel yönetim çalışmalarına yüklenen anlam, bağlam ve uygulama boyutundaki bu farklılaşma (Grey & Willmott, 2005) alanın bilim dünyasındaki bütünlüğünü ve kümülatif ilerleyişini menfi yönde etkilemiştir. Neticede dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eleştirel yönetim çalışmaları henüz istenilen seviyeye ulaşamamış ve gerek sahada gerekse de bilim dünyasında ana akım yönetim çalışmalarının egemenliği perçinleşmiştir. Şener (2021) de yaptığı araştırmada Türkiye’de ilgili alanyazın kapsamında sadece birkaç makale ve bildiri bulunduğunu, okutulan ders kitaplarında dahi eleştirel yönetim çalışmalarına yer verilmediğini yani yönetim imgesinin de eleştirilip değiştirilebileceğine yönelik bir farkındalığın oluşmadığını belirtmiştir.

Konunun akademik boyutunu ele alan Aslan (2020) ise akademisyenlerin sadece yaptıkları eleştirilerle alana katkı sağlayamayacaklarını ifade edip uygulama boyutunun altını çizmiş ve artık fildişi kulelerden inilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. İlaveten eleştirel edimsellik yerine topluluk ekonomileri mantalitesinin merkeze alınması gerektiği, kapitalizmin tek yol olmadığı ve çeşitli şekillerde yumuşatılarak kabul edilmesinin bir zorunluluk olmadığı çıkarımlarında bulunmuştur.

Öte yandan mevcut düzenin korunmasına yönelik ideolojik aktarım da eleştirel yönetim çalışmalarına ket vurmaktadır. Özek’e (2019) göre ideolojiler çeşitli enstrümanlarla topluma yayılır ve meşru hale getirilir. Bu enstrümanlardan biri de eğitimidir. Eğitim kurumları; insan sermayesini ekonomiye kazandırır, ideolojik kabullerin devamlılığı ile yeniden üretilmesini sağlar ve güç hiyerarşisini korur. McLaren (2010) de şiddet içermeyen bir muhalefet olarak tanımladığı görüşlerinde; küreselleşme ile kapitalizmin baskın ideoloji ve uygulamalarının yeniden üretilmesi aksiyonlarına karşı bir başkaldırıda bulunmuş ve benzer bir bakış açısıyla siyasal ve ekonomik gücün dağıtılması gerektiğini, bunun için de mücadele edilmesinin zaruri olduğunu dile getirip eğitimin metalastığı eleştirisinde bulunmuştur.

Fırat (2006) ve Illich (2021) de aynı doğrultuda fikirler ileri sürmüşlerdir. Fırat (2006), pozitivist eğitim anlayışının dışardan kontrol edilen “kukla adam”lar yetiştirdiğini dile getirirken Illich (2021) ise okulların toplumda farklı katmanlarda bulunan insanlar arasındaki adaleti sağlayamadığını ve tam tersi bir şekilde yeni adaletsizliklere ve sınıf farklılıklarına ortam hazırlayarak mevcut hiyerarşik yapıyı desteklediğini ifade etmiştir. Ayrıca Illich; okulların eğitim uygulamaları ve öğretim programları aracılığı ile adeta bir fabrika gibi insanları tekdüzeleştirdiğini,

hâkim güce karşı sorgulamayan, düşünmeyen, yumuşak başlı bireyler yetiştirdiğini ve kişisel özgürlükleri sınırlandırdığını belirtmiştir.

Diğer taraftan bürokratik kültürden neoliberal kültüre geçişle birlikte oluşan yeni kamu işletmeciliği konsepti de eleştirel yönetim çalışmalarına büyük zararlar vermiştir. Özelleştirme, serbestleştirme, yerleştirme, piyasalaştırma gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirilen ve işletmecilik kültürüne dayanan yeni kamu işletmeciliği; her ne kadar yatay iletişimi incelemesi, hesap verebilirlik ve saydamlığa odaklanması ile öne çıksa da bütün bunların yanında ana akım yönetim çalışmalarının kabullerini de sağlamlaştırmıştır. Özellikle personel rejimi ile performans uygulamalarındaki ücretli, sözleşmeli öğretmenlik, ödül ve teşvik sistemi, hizmet alımı uygulamaları ve özel firmalar ile kitap, deneme, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri gibi alanlarda kurulan kamu-özel ortaklıkları hem çalışma barışına zarar vermiş hem de kamusal alanda sermayenin gücünü ve payını arttırmıştır. Bu durum eleştirel yönetim çalışmalarını sekteye uğratmış ve fazla rağbet görmemesine neden olmuştur (Özdemir & Bozkurt, 2015). Dikili (2013) de yaptığı araştırmada yönetim ile sermayenin arasındaki sıkı ilişkiye dikkat çekip aynı noktaya parmak basmıştır.

Karaboğa (2018) da küreselleşmenin hız kazanmasıyla yayılan neoliberal politikaların okullardaki yansımaları sonucunda eğitimin sadece fayda-maliyet analizine göre yürütülmesine, parasal bir getiri kaynağı olarak görülmesine ve dolayısıyla okulların da kazanç amacı güden birer ticarethane şekli almasına yönelik aynı doğrultuda eleştirilerde bulunmuştur. Serbest piyasa ekonomisinin sonucunda okullar arasındaki niteliksel farkların daha da belirginleşmesi ve maddi durumu “iyi” olan öğrencilerin “kaliteli” okullara, “kötü” olan öğrencilerin ise “daha az kaliteli” okullara gidebilmesi; fırsat eşitliği ile eşit ve parasız eğitim hakkını zedeleyerek eğitim yönetimi uygulamaları ile eleştirel yönetim çalışmalarının prensiplerini birbirinden iyice uzaklaştırmıştır.

Neoliberal politikaların eğitim sistemine etkileri üzerine Ural (2016) da çeşitli çalışmalarda bulunmuş ve özel okulları birer “Truva Atı” olarak irdeleyip bu okulların öğrencileri; insanileştirmek yerine yabancılaştırarak yalnızlaştırdığını, ticarethane anlayışıyla yönetilip sadece belirli kesimlere hizmet ettiğini ve pedagoji yerine kar-zarar ilişkisine odaklandığını belirtmiştir. Ayrıca Ural’a (2012) göre devletin verdiği eğitimin niteliği gittikçe zayıflamış ve “iyi eğitim” almak isteyen bireyler de farklı arayışlar içerisine girmişlerdir. Bu durum ise eğitimin piyasalaştırılmasına ve dershaneler ile özel okulların yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır.

Dikili’ye (2013) göre bütün bu olumsuzlukların yanı sıra eleştirel yönetim çalışmalarının ana akım yönetim çalışmaları çerçevesinde oluşan mevcut sistemi kanıksamaya başladığı, reddetmediği ve yeniden inşa etmeyi amaçladığına yönelik çıkarımlarda da bulunmaktadır. Bu görüş Feyerabend’in bilim felsefesine yönelik görüşleri doğrultusunda “bilimsel anarşizm” olarak ifade edilen ve bilim insanının karşıt görüşleri deneyerek kendi düşünce sistematiğini geliştirebileceğine yönelik paradigmasıyla açıklanmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilim felsefesindeki tartışmalar, toplumsal değişim ve teknolojiye hızlı dönüşümle ortaya çıkan pozitivist ötesi bir paradigma olan eleştirel kurama dayalı eleştirel yönetim çalışmaları; nicelikten çok niteliği öne alması, klasik yönetim tarzını reddetmesi ve toplumsal eşitliğe odaklanmasıyla öne çıkmıştır. Eleştirel yönetim çalışmalarının sahip olduğu durumsal, adil, demokratik ve özgürlükçü praksis; yerleşik paradigmaya başkaldırarak alana orijinal, sıra dışı bir pencere açmış ve okulları değiştirerek toplumu değiştirmeyi amaçlamıştır.

Eleştirel kurama dayanan eleştirel yönetim çalışmaları, eğitim yönetimi için yeni bir okul ortamı ve özgün bir okul müdürü dizayn etmiştir. Eleştirel yönetimi özümsemiş bir okul müdürü; öncelikle insanlara sadece insan oldukları için saygı duymalı, değer vermeli, kimseyi ötekileştirmeyip farklı özelliklere sahip öğrenciler arasında adaleti sağlamalı ve farklılıkları bir zenginliğe dönüştürerek tüm bireylerin fikirlerini önemsemelidir. Diğer taraftan eğitimin; güç sahibi belirli zümrelerin

kültür, ekonomi ve politika ile ilgili ideolojik propaganda alanı olmasını engelleyerek bireylere eleştirel ve yaratıcı bir okul sistemi inşa etmeli, bunun yanı sıra da toplumsal dili kavramalı ve okulunda egemen kılmalıdır. Bu okul müdürü; demokratik, özgürlükçü, adil, hoşgörülü, esnek ve bütüncül bir yönetim tarzı benimsemeli ve okulunda tüm bileşenlerin yönetime katkı sağladığı demokratik yönetimi hâkim kılmalıdır. Ayrıca okulun içinde bulunduğu toplumu ve sosyal çevreyi iyi tanıyıp, doğru analizlerde bulunmalı ve güçlü bir iletişim ağı kurmalıdır. Tek bir doğru yerine birden çok doğrunun olabileceğini idrak etmeli, ezberden ziyade öğrenmenin olduğu öğrenci merkezli bir sistem oluşturmalıdır. Neticede okul müdürü öğrenci ve öğretmenden başlayarak toplumu şekillendirmeli, sosyal adaletin sağlanmasında kolektif sorumluluk olarak ideal bir toplumun inşasında uygulamalı, aktif ve örnek bir rol oynamalıdır.

Ancak yapılan araştırma sonucunda her ne kadar eleştirel kurama dayalı olan eleştirel yönetim çalışmalarının eğitim yönetimi alanına birtakım yansımaları olması beklense de durumun böyle olmadığı, eleştirel yönetim çalışmalarına ait kavramların eğitim yönetimi alanı kaynaklarında ya hiç kullanılmadığı ya çok sınırlı ve az sayıda olduğu ya da eleştirel yönetim çalışmalarındaki anlamlarından farklı şekillerde kullanıldığı belirlenmiştir. Bir taraftan eğitim yönetimi alanında işletme yönetimi anlayışının egemen hale gelmesi, eğitim alanında bağışlar, burslar ve sponsorluklar aracılığıyla mevcut yapıyı koruyan ideolojik aktarımın zirveye ulaşması (Dikili, 2013; Özdemir & Bozkurt, 2015); neoliberal politikalarla beraber dershaneler ve özel okullar eliyle eğitimin piyasalaştırılması ile devlet okullarının niteliksizleştirilmesi (Karaboğa, 2018; Ural, 2012; Ural, 2016) diğer taraftan ise eleştirel yönetim çalışmalarının ana akım çalışmaların gölgesinde kalarak merak ve ilgi cezbedememesi, stratejik yönetim, pazarlama ve muhasebe gibi farklı alanlarda eleştirilerde bulunup kendi içerisinde parçalara bölünmüş bir izlenim oluşturması, araştırma tekniklerine özen göstermemesi, ampirik çalışmalara dayanmaması (Dikili, 2013); pratik olmayıp problemleri doğrudan çözememesi, soyut anlaşılması zor bir felsefi derinliğe sahip olması (Clegg et al., 2006); bütüncül bir yapı oluşturamayıp dünyanın farklı ülkelerinde değişik şekillerde algılanması (Grey & Willmott, 2005); halk tarafından tam olarak anlaşılmasından kaynaklı demokratikleşmeyi sağlayamaması ve böylece mevcut güç ilişkilerinin sürekliliğine etki etmesi (Dikili, 2014) ile akademisyenlerin de sadece eleştiride bulunup uygulama sahasına inmemesi (Aslan, 2020) gibi çeşitli sebeplerden kaynaklı eleştirel yönetim çalışmaları ile eğitim yönetimi alanının birbirinden uzaklaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında eleştirel yönetim çalışmaları; ana akım yönetimi problemin temel kaynağı olarak görüp karşısına almasına, iş görenlerin yanında olup eşitlik, değişim ve özgürleşmeyi savunmasına ve işlevselci epistemolojiyi reddetmesine rağmen hem kendi içerisindeki kısıtlılıkları hem neoliberal politikalar neticesinde gelişen işletme yönetimi anlayışının pratikliği ve ekonomikliği hem de ana akım çalışmaların alandaki hâkimiyeti gibi etkenlerden dolayı ana akım çalışmaların yerini alamamıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, Dikili'nin (2013) ve Şener'in (2021) alanyazında ana akım çalışmaların egemen olduğu ve eleştirel yönetim çalışmalarının geri planda kalıp alternatif bir yol oluşturamadığı yönündeki araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Diğer taraftan “Paradigma Savaşları” olarak tasvir edilen geleneksel yöntem ve teoriler ile eleştirel, hümanist ve feminist teoriler arasında uzun yıllardır süren gerilim ise bize her bir paradigmanın farklı avantaj ve dezavantajları olduğunu göstermiştir. Okul yaşamı, mevcut yapısı gereği klasik paradigmalara açıklanamayacak kadar karmaşık, geniş ve özeldir (Hoy, 1994). Bu bakımdan geçerliliği ve kullanılabilirliği hakkındaki tartışmaların halen devam ettiği eleştirel yönetim çalışmaları yine de heyecan verici ve dikkate değer bir araştırma alanı haline gelmeyi başarmıştır (Grey & Willmott, 2005). Çoğulculuğa dayanan ileri düzey bir yönetim anlayışını hedefleyerek farklı yaklaşımlar arasındaki tartışmaları teşvik eden eleştirel yönetim çalışmalarının (Adler, Forbes & Willmott, 1993) bazı hususlarla ana akım yönetim çalışmalarına katkıda bulunabileceği gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır. Bu çerçevede araştırmacılar ve uygulayıcılar için şu öneriler sunulmuştur.

Eleştirel yönetim çalışmalarının özünü oluşturan eşitlik, adalet, özgürlük vb. olgularla eğitim yönetimi bilimi epistemolojisi zenginleştirilebilir ve alana felsefi bir derinlik kazandırılabilir,

Eleştirel yönetim çalışmalarının hümanist, insana değer veren prensipleri gözetilerek mobbing, örgütsel sinizm, bireysel ve örgütsel tükenmişlik ile örgütsel sessizlik gibi olumsuz durumlar önlenebilir; çalışanların motivasyonları ve örgütsel adanmışlık düzeyleri yükseltilebilir,

Eleştirel yönetim çalışmalarının verimlilikten ziyade niteliği öncesinden yola çıkılıp işletme yönetimi anlayışının eksiklikleri giderilerek nitelikli, yapıcı, etik, insan ve çözüm odaklı bir eğitim yönetimi yaklaşımı oluşturulabilir,

Eleştirel yönetim çalışmalarındaki çalışan odaklı, hoşgörülü, esnek ve bütüncül bakış açısıyla okullardaki açık iletişim kanalları geliştirilip demokratik bir yönetim anlayışının uygulanması güçlendirilebilir,

Araştırmacılar ise eleştirel yönetim çalışmaları gibi farklı paradigmaları ve yeni perspektifleri irdeleyip çıkarımlarda bulunarak eğitim yönetimi alanının gelişip zenginleşmesine katkı sağlayabilirler.

Ek Bilgi

Makaleye yazarlar dışında katkısı olan kişi, kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır. Makale herhangi bir projeden üretilmemiştir.

KAYNAKLAR

- Adler, P. S., Forbes L. C. & Willmott, H. (1993). Critical management studies. *Academy of Management Review*, 119-179. <https://doi.org/10.5465/078559808>
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (2010). *Aydınlanmanın diyalektiği* (Çev. N. Ülner & E. Ö. Karadoğan). Kabalıcı.
- Akella, D. (2008). A reflection on critical management studies. *Journal of Management & Organization*, 14(1), 100-110. <https://doi.org/10.5172/jmo.2008.14.1.100>
- Alvesson, M. & Willmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432-464. <https://doi.org/10.5465/amr.1992.4281977>
- Alvesson, M. & Willmott, H. (2003). Introduction. M. Alvesson & H. Willmott (Ed.) *Studying management critically* kitabı içinde (s. 1-22). Sage.
- Aslan, A. (2020). Eleştirel yönetim çalışmaları fildişi kulesinden nasıl çıkabilir? Eleştirel edimsellik ve topluluk ekonomileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(2), 667-685. <https://doi.org/10.33630/ausbf.696089>
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Bates, R. J., Turan, S. & Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 557-571.
- Beart, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi* (Çev. Ü. Tatlıcan). Küre.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar* (Çev. Z. Uludağ, Ç. Uğursal & N. Bakır). Nobel.
- Bottomore, T. (2016). *Frankfurt okulu ve eleştirisi* (Çev. Ü. H. Yolsal). Say.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Caproni, P. J. & Prasad, P. (1997). Critical theory in the management classroom: Engaging power, ideology, and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3), 283-292. <https://doi.org/10.1177/105256299702100302>

- Clegg, S. R., Courpasson D. & Phillips N. (2006). *Power and organizations*. Sage.
- Demir, S. A. (2009). Sosyal bilimlere eleştirel bir bakış: Frankfurt okulu ve pozitivism eleştirisi. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2009 (1), 59-73.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.
- Denzin, K. N. (1989) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Prentice-Hall.
- Dikili, A. (2013). Eleştirel yönetim çalışmaları ana akım yönetim çalışmalarının yönünü değiştirebilir mi? *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 15(2), 52-62.
- Dikili, A. (2014). Örgütlerde güç kavramı: eleştirel yönetim çalışmaları ile kaynak bağımlılığı yaklaşımı'nın bakışlarına dair karşılaştırmalı bir analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 141-164.
- Evers. C.W. & Lakomski. G. (1996). Science in educational administration: A Postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*. 32(3), 379-402. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003005>
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-51.
- Grey, C. & Willmott, H. (2005). Introduction. C. Grey & H. Willmott (Ed.) *Critical management studies: A reader* kitabı içinde (s. 1-15). Oxford University.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3), 26-40.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı* (Çev. M. Tüzel). Kabalcı.
- Hancock, P. & Tyler, M. (2004). 'MOT your life': critical management studies and the management of everyday life. *Human Relations*, 57(5), 619-645. <https://doi.org/10.1177/0018726704044312>
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (Çev. İ. Anıl & B. Doğan). Beta Basım.
- Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 178-198. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030002005>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan) Nobel.
- Illich, I. (2021). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özay). Şule.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem: Frankfurt okulunun tarihi ve çalışmaları [1923-1950]* (Çev. S. Doğan). Ayrıntı.
- Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kesik, F. & Aksu, A. (2015). Eleştirel kuram perspektifinden eğitim denetimine ilişkin bir değerlendirme. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 811-830.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (Çev. K. İnal). Yeni İnsan.
- Layder, D. (2006). *Sosyal teoriye giriş* (Çev. Ü. Tatlıcan). Küre.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel.
- Marcuse, M. (2007). *Us ve devrim: Hegel ve toplumsal kuramın doğuşu* (Çev. A. Yardımlı). İdea.

- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Ed.) *The critical pedagogy reader* kitabı içinde (s. 68-96). Routledge Falmer.
- McLaren, P. (2010). Devrimci eleştirel pedagoji: Neoliberalizmin baskısına karşı mücadele. *Eleştirel Pedagoji*, 2(7), 5-26.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191. <https://doi.org/10.1177/0013161X02382004>
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası*. (Çev. S. Turan, F. Bektaş & M. Yalçın). Pegem Akademi.
- Özdemir, M., & Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 317-334.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetimde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2021). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı.
- Özek, B. Y. (2019). Eleştirel kuram (Frankfurt Okulu) bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisinin çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.
- Peca, K. (1991). The effects of applying alternative research methods to educational administration theory and practice. ERIC. ED: 332337.
- Peca, K. (2000). Critical theory in education: philosophical, research, sociobehavioral and organizational assumptions. ERIC. ED: 450057.
- Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 253-266. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3553>
- Şener, E. (2021). Türkiye’de eleştirel yönetim çalışmaları çerçevesinde bir durum çalışması: “Yönetimde eleştirel perspektifler (YÖNEP) Çalıştayı”. *Isparta Okulu Dergisi*, 1(1), 47-65.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetimde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(16), 395-422.
- Taymaz, H., & Hesapçoğlu, M. (1998). *Türkiye’de eğitim yönetimi*. Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Thompson, P. & McHugh, D. (1995). *Work organisations: a critical introduction*. Macmillan.
- Turan, S. (2021). *Eğitim yönetimi*. Nobel.
- Ural, A. (2012). Kusurlu kamusal eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 23, 72-72.
- Ural, A. (2016). Özel okul: Kamusal eğitim alanına sokulan truva atı. *Eleştirel Pedagoji*, 45, 55-55.
- Ural, A. (2022). *Bir bilim dalı olarak eğitim politikası*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

This research aims to analyze the reflections of critical management studies on the field of educational administration. Conducted as "analytical conceptual research," this qualitative study gathered data through the documentation method and analyzed it using a descriptive analysis technique. The documents analyzed included concepts from critical management studies, educational administration field books published in Turkish or translated into Turkish, and related articles. Initially, the research addressed the concepts of "critical theory" and "critical management studies" to establish a scientific foundation, followed by an examination of the historical foundations of the "field of educational administration." Subsequently, the study analyzed "the reflections of critical management studies based on critical theory on the field of educational administration." The sources reviewed included Gazi University’s online library database and various key texts such as "Educational Administration Theory and Practice in Turkey" (Kaya, 1986), "Educational Administration in Turkey" (Taymaz & Hesapçoğlu, 1998), and "Educational Administration"

(Lunenburg & Ornstein, 2013), among others. The analysis revealed that concepts central to critical management studies—such as emancipation (Alvesson & Willmot, 1992), power (Thompson & McHugh, 1995), reification (Clegg et al., 2006), dialecticism (Clegg et al., 2006), and alienation (Hodgkinson, 2008)—are either absent, very limited, or used differently in the field of educational administration. This indicates that critical management studies do not have a significant presence in educational administration, remaining largely in the background. This aligns with other literature findings that critical management studies often lag behind mainstream studies and fail to garner substantial interest. Critical management studies, grounded in a post-positivist paradigm, emerged from debates in the philosophy of science, social change, and rapid technological transformation, emphasizing quality over quantity, rejecting classical management styles, and focusing on social equality. These studies propose a situational, just, democratic, and libertarian praxis, challenging established paradigms and aiming to change society through education. In the context of educational management, a school principal who has internalized critical management should respect and value people, ensure justice among diverse students, and value the opinions of all individuals. Such principals should prevent education from becoming an ideological propaganda tool, instead fostering a democratic, libertarian, fair, tolerant, flexible, and holistic management style to which all stakeholders contribute. They should also build a critical and creative school system, understand the social context, and promote a student-centered learning environment that emphasizes understanding over memorization. However, the research found that critical management studies have not significantly influenced educational administration. Instead, the business management approach, supported by neoliberal policies, dominates the field. This is evidenced by the marketization of education, the declining quality of public schools, and the overshadowing of critical management studies by mainstream approaches. Moreover, critical management studies are often criticized for their lack of practical application, philosophical depth, and failure to create a holistic structure, contributing to their limited impact. In conclusion, the limitations of critical management studies, the practicality and economic efficiency of the business management approach, and the dominance of mainstream studies in the field have prevented critical management studies from becoming a viable alternative. Despite their advocacy for equality, change, and emancipation, critical management studies have struggled to replace mainstream approaches. Nevertheless, their potential to contribute to mainstream management studies through pluralistic and advanced management understandings should not be overlooked. Recommendations for researchers and practitioners include developing a qualified, constructive, ethical, human-centered, and solution-oriented educational management approach that addresses the deficiencies of the current business management paradigm.