

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 11 Issue:2

Year: 2025

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*





*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

IJ§ER

e-ISSN: 2149-5939

Volume:11 Issue:2

Year: 2025

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mahmut DEMİR
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

Editor

Prof. Dr. Şirvan Şen DEMİR
Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye



Editor-in-Chief / Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut Demir
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

Assistant Editors / Yardımcı Editörler

Assoc. Prof. Dr. Dilek Ünveren
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye

Anna L. Purdee, MSc.
Subjects: Educational Sciences & Linguistics (English)
Institution: Bruges University, Belgium

Dr. Amelia S. Rocksand
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: University of Minnesota, USA

Sebine Beşirova
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Baku State University, Azerbaijan

Editorial Board / Yayın Kurulu

- Dr. Adi FAHRUDIN - Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alla OKHRİMENKO - State University of Trade and Economics, UKRAINE
Dr. Anna DŁUŻEWSKA - Maria Curie Skłodowska University, POLAND
Dr. Anukrati SHARMA - University of Kota, INDIA
Dr. Dilek ÜNVEREN - Süleyman Demirel University, TÜRKİYE
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Irem ONDER NEUHOFER - University of Massachusetts, USA
Dr. Joanna PALISZKIEWICZ - Warsaw University of Life Sciences, POLAND
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, UNITED KINGDOM
Dr. Marcus L STEPHENSON - University of Essex, UNITED KINGDOM
Dr. Massimiliano FERRARA - Mediterranean University of Reggio Calabria, ITALY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TÜRKİYE
Dr. Omar MOUFAKKİR - Gulf University for Science and Technology, KUWAIT
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TÜRKİYE
Dr. Şimal YAKUT AYMANKUY - Balıkesir University, TÜRKİYE
Dr. Şirvan Şen DEMİR - Süleyman Demirel University, TÜRKİYE

Focus and Scope

The International Journal of Social Sciences and Education Research aims to publish research that is rigorous, relevant, current, and potentially impactful in the fields of Social Sciences, Education, Management and Organizations. Recognizing the intricate relationships between the many disciplines of Social Sciences, IJSSER examines interdisciplinary studies contexts, processes, and activities, developing insights that are significant for theory and practice.

IJSSER's aims and scopes are to:

- Publish high-quality papers in Social Sciences (anthropology, history, law, political science, and sociology) that are of international significance in terms of design and/or findings.
- Publish high-quality papers in education systems that are of international significance regarding methods, techniques, and results.
- Publish significant debates in Management and Organizations that potentially make a difference in conceptual and practical thinking and/or practice.
- Promote greater equality and inclusion in academic and scientific publishing, and create opportunities for interdisciplinary studies.

Peer Review Process

All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two reviewers agree on the publication of the work.

Odak ve Kapsam

The International Journal of Social Sciences and Education Research, Sosyal Bilimler, Eğitim, Yönetim ve Organizasyon alanlarında titiz, ilgili, güncel ve potansiyel olarak etkili araştırmaları yayınlamayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilimlerin birçok disiplini arasındaki karmaşık ilişkilerin farkında olan IJSSER, teori ve pratik için önemli olan içgörüler geliştirerek disiplinler arası çalışma bağlarını, süreçleri ve faaliyetleri inceler.

IJSSER'in amaçları ve kapsamı şunlardır:

- Tasarım ve/veya bulgular açısından uluslararası öneme sahip Sosyal Bilimlerde (antropoloji, tarih, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji) yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yöntem, teknik ve sonuçlar açısından uluslararası öneme sahip eğitim sistemlerinde yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yönetim ve Organizasyon alanlarında kavramsal ve pratik düşünme ve/veya uygulamada potansiyel olarak fark yaratan önemli tartışmaları içeren makaleler yayınlar.
- Akademik ve bilimsel yayıncılıkta daha fazla eşitlik ve katılımı teşvik eder ve disiplinler arası çalışmalar için bir fırsat yaratır.

Değerlendirme süreci:

Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hake-min olumlu görüş bildirmesi şarttır.

Indexes & Databases:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

İndeks ve Veri tabanları:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS İndeks

Contact / İletişim

Address/Adres: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta - Türkiye

Tel: +90 (246) 2147100

E-mail: ijsser.contact@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image, may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is part of the TÜBİTAK Journal Park Project.

Legal Responsibility

The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Yasal Sorumluluk

Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-v</i>
★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri	
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi	
<i>Mehmet Uzun</i>	<i>63-78</i>
Orta Asya'dan bugüne Türk kültüründe sofrada adabı	
<i>Berrin Sarıtunç</i>	<i>79-91</i>
Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi	
<i>Ali Yalçın, Elif Alkar</i>	<i>92-106</i>
Doğu Akdeniz'de enerji güvenliği ve jeopolitik	
<i>Muazzez Harunoğulları</i>	<i>107-127</i>
Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri	
<i>Büşra Akman, Hatice Memişoğlu</i>	<i>128-145</i>

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:2, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme
becerilerinin incelenmesi

Mehmet Uzun

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi

Examining social-emotional learning skills within the scope of Türkiye Century Education Model

Mehmet Uzun¹

¹Sorumlu yazar, T.C. Bakü Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği / Bakü-Türk Eğitim Kurumları - Embassy of the Republic of Türkiye in Baku/Azerbaijan, e-mail: pskmehmetuzun@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7189-0739>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 31 Aralık 2024 Düzeltilme: 7 Nisan 2025 Kabul: 12 Nisan 2025</p> <p>Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Doküman analizi</p>	<p>Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak, ülke genelinde bir eğitim programı olarak kademeli bir biçimde uygulamaya geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında uygulanmakta olan program ana metni, yardımcı kaynaklar ışığında çocuk ve gençlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik; içerikler, kazanımlar, hedefler, etkinlikler ve bileşenler açısından değerlendirilmektedir. Bu çalışma nitel araştırma türlerinden bütüncül tek durum analiz yöntemi şeklinde tasarlanmış, doküman analizi tekniği ile çözümlenmeler MAXQDA (Pro 2020) programı aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmanın odağında analiz birimi "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" yer alırken durum olarak "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri" çalışılmıştır. Çalışma sürecinde ilk olarak model içerisinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yeri tanımlanmıştır. Yapılan kodlamalar ve analizler sonucunda; Öz Farkındalık, Sosyal Farkındalık, Karar Verme, İlişki Kurma ve Öz Yönetim olmak üzere beş tema ve bu ana temaların altında 23 alt temaya ulaşılmıştır.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 31 December 2024 Revised: 7 April 2025 Accepted: 12 April 2025</p> <p>Keywords: Türkiye Century Education Model, Social-emotional learning skills, Document analysis</p>	<p>This study examines the Türkiye Century Education Model, a phased educational program implemented nationwide by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, regarding social-emotional learning skills. Within the scope of the research, the main text of the program currently in practice is evaluated in light of supplementary resources regarding social-emotional learning skills for children and young people, focusing on its content, learning outcomes, objectives, activities, and components. This study is designed as a single-case holistic analysis, one of the qualitative research methods, and analyses were conducted using the document analysis technique through the MAXQDA (Pro 2020) software. While the unit of analysis focuses on the "Türkiye Century Education Model," the case studied is "Social-Emotional Learning Skills." The role of social-emotional learning skills within the model was first identified during the study process. As a result of the coding and analysis, five themes, namely Self-Awareness, Social Awareness, Decision Making, Relationship Building, and Self-Management, and 23 sub-themes under these main themes were reached.</p>

1. Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturularak 26 Nisan 2024 tarihinde öğretmen, akademisyen, sivil toplum kuruluşları ve eğitim alanı çalışanlarının görüşüne sunulmak üzere askıya çıkmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler sonrasında ise 2024-2025 Eğitim Öğretim yılından itibaren; önce-

* Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore'un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 63-78. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>

likle eğitim kademelerinin ilk sınıfı olan 1., 5. ve 9. Sınıflar olmak üzere aşamalı bir biçimde uygulanmaya başlanmıştır. TYMM genel olarak dört basamaktan meydana gelmektedir. Bunlar: Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi ve Bütüncül Eğitim Yaklaşımı şeklindedir. Bu bağlamda gerek beceriler çerçevesi başlığı altında özel bir alan olarak, gerekse program genelinde yer alan temalar kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerine özel bir yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma kapsamında öncelikle TYMM tanıtılmış sonrasında ise Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin programa entegrasyon süreci karşılıklı ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

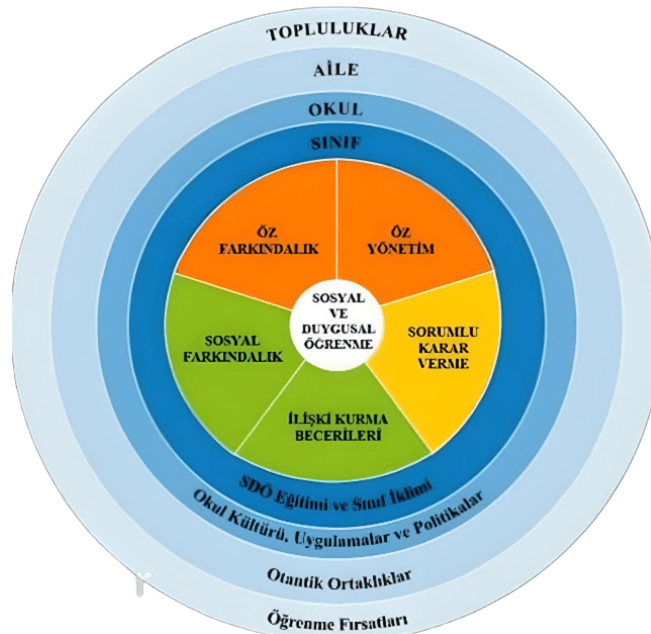
Uluslararası ve ulusal alanda yaşanan değişimler, gelişmeler toplumların öğretim programlarını ve eğitim süreçlerini güncellemelerini zorunlu bir hale getirmektedir. Nitekim son yıllarda yaşanan COVID-19 pandemi süreci gibi salgın koşulları, doğal afetler veya savaşlar nedeniyle oluşan kitlesel göçler, yapay zekâ gibi teknolojik gelişmeler kaçınılmaz olarak ulusların eğitim sürecini etkilemekte, çağın koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun biçimde bireyin ihtiyaçları ile kazanması gereken nitelikler farklılaşmaktadır (Tadesse & Muluye, 2020). Günümüzde eğitim programlarının sadece bilgi ve akademik kazanımlar edinimine odaklanmasının yeterli olmayacağı öğrencilerin çağın koşullarına uygun bir biçimde sosyal duygusal beceriler yönünden de zenginleştirilmesi gerekmektedir (Sönmez & Ayaz, 2019). Nitekim 21. yüzyıl bilginin öğrenilmesinden ziyade bilgiden yeni bilgilerin üretilmesini, disiplinler arası transferinin sağlanmasını, problem çözme sürecinde kullanılmasını ve pratiğe dönüştürülmesini hedeflemektedir (Uçak & Erdem, 2020). Bu doğrultuda sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanılması ve eğitim programları içerisinde kazanımlar şeklinde entegrasyonunun sağlanması gereksinimi doğmuştur.

2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri

Sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramı ilk olarak 1994 yılında Michigan’da düzenlenen eğitim kongresinde “Eğitim süreci bütün çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini tam olarak destekleyecek biçimde nasıl düzenlenebilir” sorusu üzerine Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme için İş Birliği Organizasyonu (CASEL) tarafından ortaya atılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (CASEL, 2024). Bu beceriler çok yönlü bir gelişimi hedeflemektedir. Özellikle bireyin; kendisine dair farkındalık kazanmasını, toplumsal uyumunu sağlaması, sağlıklı ve etkili sosyal etkileşime girmesini, durumlar üzerine fikir geliştirip, değerlendirerek bir karara varmasını, etik davranmasını, takım çalışması ve işbirliğine açık olmasını amaç edinmektedir (Durlak vd., 2024).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da farklı biçimlerde tanımlansa dahi bu alanda akademik çalışmaları sürdüren CASEL tarafından kavramsallaştırılarak, bu becerilere dair farkındalığın artması ve geliştirilmesi için bir çerçeve halinde görselleştirilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. Etkileşimli CASEL modeli



Kaynak: CASEL (2024)

Şekil 1’de sunulduğu üzere CASEL (2024) tarafından geliştirilen model ilk olarak, merkezi konumda yer alan Sosyal Duygusal Öğrenme yeterlilik alanları şeklinde tasarlanmıştır. Fakat daha sonra genişletilerek çevresel destek sistemleri de modele dahil edilmiştir. İlk olarak çekirdekte yer alan yeterlilik alanları incelendiğinde 5 boyut görülmektedir. Bunlar: sorumlu karar verme (Responsible Decision-Making), sosyal farkındalık (Social Awareness), öz yönetim (Self-Management), ilişki becerileri (Relationship Skills) ve öz farkındalık (Self-Awareness) şeklinde sıralanmaktadır. Bireysel yeterlilik alanları içinde bulunan Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerinin kazanılması farklı dinamiklerin iş birliği halinde mümkün olmaktadır. Bu kapsamda merkezden dışarıya doğru katmanlar halinde incelenecek olursa bireysel boyutların ardından sınıf temelli uygulamalara ihtiyaç duyulmakta uygun bir sınıf ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Bunun ardından okul geneli oluşturulan kültür, politika ve uygulamalar sınıf içi çalışmalara paralel biçimde düzenlenmelidir. Sonrasında ise aile ve bakım verenlerin okul öğrenmelerini teşvik edici, pekiştirici bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Son olarak ise toplumsal normların uygun öğrenme fırsatlarını desteklemesi ile modelin bütün öğelerinin koordinasyonu programın çıktılarının kalitesini belirlenmesinde önemli roller üstlenmektedir (CASEL, 2024).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik alan yazında yapılan farklı tanımlamalar incelendiğinde; Zins (2004) bu becerileri, bireyin kendi duygularını tanıması bunları yönetebilmesi, başkalarına saygı duyması, karar alma becerilerinde ön görülü ve etik davranması, verimli sosyal ilişkilerde bulunması, düşünce, duygu ve davranışların etkileşimi olarak ifade edilmiştir. Kabakçı ve Owen (2010) tarafından sosyal ve duygusal açıdan yeterli olma, akademik nitelik ve beceri kazanma olarak belirtmiş, çocuk ve ergenlerin sağlıklı ve mutlu birer yetişkin olmalarının ön koşulu olarak tarif edilmiştir. Cohen’e (2001) göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanımı bir süreçtir ve üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; verilerin okunup analiz edilmesi, elde edilen çıkarımların sorun çözme basamaklarında kullanılması ve gündelik hayata aktarılması, sosyal duygusal becerilerin güncellenmesi ile öğrenme sürecinin aktif tutulmasıdır.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik bireysel tanımlar yanında kurumsal tanımlar incelendiğinde; CASEL (2024), sosyal ve duygusal becerileri; bireyin eğitiminin ve gelişiminin temel bir unsuru olarak görmekte, çocuk ve ergenlerin sağlıklı bir kimlik geliştirmesi, kişisel ve toplumsal amaçlar doğrultusunda ilerlemesi, başkalarına karşı empatik ve saygılı davranması, ilişki kurup sürdürme becerine sahip olması, şefkatli ve sorumlu kararlar alması bütün bu kavramlara yönelik bilgi ve becerileri tutum haline getirip sürdürmesidir. MEB (2024) tarafından yayınlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri kılavuzunda ise kavram; her bir başlık altında özel olarak temalandırılmış, sosyal gelişim ve duygusal gelişim ayrı başlıklar altında netleştirilmiş sonrasında ise gelişim; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal olarak bir bütün olarak somutlaştırılmıştır. Buna bağlı olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri; sağlıklı toplumsal ilişkiler, bireysel farkındalıklar ve yaşam boyu gelişim olarak nitelendirilmiştir. Bütün bu beceri bileşimleri: Benlik becerileri, Sosyal Beceriler, Ortak ve Bileşik Beceriler olarak üç ayrı başlık altında detaylandırılmıştır.

Daha genel bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenme becerileri çocuk ve gençlerin; toplumsal, eğitsel ve bireysel beceri dünyalarının zenginleştiği uzun soluklu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Durlak vd., 2024). Ayrıca bu becerilerin eğitim sürecinde öğrenciyi aktif hale getiren bir anlayışa sahip olduğu, okul içi kazanımların okul sonrası hayata yaşantı olarak aktarıldığı, sorunlara karşı önleyici bir eğitim paradigmasındansa destekleyici ve geliştirici bir yönelim olarak kabul edilmektedir (Zins vd., 2007).

2.1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri türleri

Öz farkındalık: Bireyin; düşünce, duygu ve değerlerinin farkında olma, bu dinamiklerin davranışları üzerindeki etkilerini anlama ve bireysel potansiyelini, güçlü-zayıf yönlerini tanımaktır (CASEL, 2024). Bu tanıma ek olarak benzer yönde yapılan kavramsallaştırmada; bireyin ihtiyaçlarını belirlemesi, duygusal gelişimine yatırım yapması, özgüven kazanması (Kress & Elias, 2006), gerçekçi bir öz algıya sahip olunması (Göl-Güven, 2022) olarak nitelendirilmektedir. CASEL (2024) ve Zins vd. (2007) tarafından sıralanan öz farkındalığa dair yeterlilik kriterleri şu şekilde listelenmektedir: bireysel ve sosyal özelliklerin entegrasyonu, duyguların tanınması, öz yeterlilik deneyimi, kişisel kültürel özelliklerini belirleme, ilgi alanlarını-amaçlarını keşfetme, ön yargılarını sorgulamadır. Çocuk ve ergenlerin öz farkındalığa dair becerilerinin gelişmesi ilerleyen dönem yaşantılarını ve akademik gelişimlerini güçlendirmektedir, bu nedenle erken dönemlerden itibaren bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi vurgulanmaktadır (Elbertson vd., 2009).

Öz yönetim: Öz yönetim bireyin farklı durum ve olaylar karşısında düşünce, duygu ve davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirebilmesi, kişisel ve toplumsal amaçlarına ulaşmak için motivasyonunu koruma, öz disiplinini sürdürme ve stresini yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2024). Buna ek olarak öz yönetim; farklı değişim ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilme, zarar verici dürtülerini kontrol edebilme, pozitif ve çözüm

odaklı düşünebilme olarak ifade edilmektedir (Goleman vd., 2021). Maddeler halinde sayılacak olursa: ortam ya da plan değişikliklerine karşı adaptasyon, bireysel veya sosyal alanlarda sorumluluk alma, kişisel motivasyon ve disiplin sağlama, kaygı yönetimi, bilişsel esneklik, planlama ve organize edebilme becerileri olarak sıralanmaktadır (LeBuffe vd., 2018; Zins vd., 2007).

Sorumlu karar alma: Sorumlu karar alma becerisi; farklı yaşam koşulları içinde sosyal ve bireysel konularda yapıcı seçimler yapabilme, bu seçimleri yaparken ise öngörülü davranma, etik standartlara uygunluğu dikkate alarak güvenli bir biçimde karar verme yetisidir (CASEL, 2024). Aynı zamanda bireyin bu seçimleri yaparken etrafında etkileşimde bulunduğu kişilerinde refahını düşünme becerisini, ahlaki olarak olgun davranma, sorunları tespit etme, eleştirel düşünebilme ve değerlendirme gibi süreçleri içermektedir (Göl-Güven, 2022; Zins vd., 2007). Bununla birlikte ilgili alandaki beceriler; açık fikirli olma, merak duyma, problem çözme basamaklarına uygun bir biçimde verileri analiz ederek bir yargıda bulunma, toplumsal konularda yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileri üretme, bireysel ve sosyal refaha katkı sağlama üzerindeki rolünü benimseme, sorumlu bir vatandaş olma olarak sıralanabilmektedir (Cohen, 2001; Kress & Elias, 2006; Zins, 2004).

İlişki becerileri: İlişki becerileri; kişinin farklı birey veya gruplarla sosyal ortamlarda kaliteli bir şekilde ilişki kurma, sürdürme kaliteli bir etkileşimde bulunma, iş birliği yapma, aktif dinleme, yapıcı çatışma çözme, farklılıklara saygı duyma, liderlik yapabilme olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2024). Bu duruma benzer şekilde; kültürel yeterlilik, olumlu sosyal etkileşim, hak savunuculuğu, ihtiyaç halinde yardım talep etme ya da yardım sunma, iletişim çatışmalarını yönetebilme olarak farklı beceriler eklenebilmektedir (Göl-Güven, 2022). Okul yaşamı açısından ise bu becerilerin koruyucu bir rol üstlendiği, akran zorbalığına karşı güçlendirdiği, başarıyı desteklediği gözlenmiştir (Cohen, 2001).

Sosyal farkındalık: Sosyal farkındalık becerisi bireyin etkileşimde bulunduğu kişi, bağlam ve kültürlere karşı duyarlı olması, empatik davranabilmesi, farklı bakış açılarına açık olması, başkalarına karşı şefkatli davranma, sosyal ve sistemsel destek kaynaklarını tanıma olarak nitelendirilmektedir (CASEL, 2024). Ayrıca; etrafındaki kişilerin duygularına önem gösterme, şükran-minnettarlık duygularına sahip olma, sosyal paylaşımlarda bulunma, organizasyon çalışmalarında takım işbirliğine katkıda bulunma şeklinde sıralanmaktadır (Goleman vd., 2021; Zins vd., 2007). Sınıf ortamlarında öğrencilerin arkadaş ilişkileri bağlamında önemli bir unsur olduğu, öğretmenleri ile kurdukları ilişkide ve etkin dinleme becerileri üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği belirtilmiştir (Zins, 2004; Zins & Elias, 2007).

TYMM ve sosyal duygusal öğrenme becerileri: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Türkiye Yüzyılı Marif Modeli çerçevesinde ele alınış biçimi incelendiğinde program kapsamında; sosyal duygusal öğrenme becerileri model içerisinde ayrı bir beceri seti, müstakil bir içerik ya da öğrenme çıktısı olarak ele alınmaktan ziyade programın bütününe nüfuz eden diğer beceri alanlarının da gelişimi ve desteklenmesinde aracı bir rol oynayan birleştirici-pekiştirici bir unsur olarak değerlendirildiği belirtilmiştir (MEB, 2024d). Bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde TYMM metninde modelin temel amacı olarak “yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek” olarak ifade edilmiş ve “Öğretim programı, insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alır.” “Öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir yapıdır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır” şeklinde modelin kapsayıcı yanı vurgulanmıştır (MEB, 2024e). TYMM kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerileri: bireyin kendini tanıması, etrafındaki insanları anlayıp bunlara uygun tepkilerde bulunması, çevresi ile sağlıklı etkileşimlere girmesi, farklı ve yeni yaşam koşullarına uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip olması, empatik tepkilerde bulunabilmesi, güç durumlar karşısında farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretebilmesi, toplumsal durumlara duyarlı olması ve gerektiğinde etkili kararlar vermesi şeklinde tarif edilmiştir (MEB, 2024b).

Son yıllarda yapılan araştırmalar özellikle 21. Yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çocukların sadece okul ve öğrenme yaşantılarına pozitif katkılar yapmakla kalmadığını, toplumsal yaşamdan, iş hayatına olumlu yansımaları olduğunu, bu nedenle modern okulların bu yönde bir misyon geliştirmesi gerektiğini bulgulamaktadır (Durlak vd., 2024; Elbertson vd., 2009; Kress & Elias, 2006; Zins, 2004). Bu doğrultuda birçok ülke eğitim müfredatını sadece bilişsel ve akademik aktarımı merkeze alan yaklaşımlardan uzaklaşarak çağın gereklerine uygun bir şekilde sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesini odağa alarak güncellemektedir (Steponavičius vd., 2023). Okul bazında ise farklı ülkelerde birçok okul kanıta dayalı sosyal öğrenme becerileri temelli etkinliklere ağırlık vermektedir. Ayrıca aile, eğitimci ve öğrencilerin de bu yöndeki talepleri artmaktadır (Elbertson vd., 2009; Greenberg, 2023).

Sosyal öğrenme becerilerin eğitim sürecine etkilerine yönelik yapılan çalışmalarda: öğrencilerin zorbalık, saldırganlık gibi istenmeyen davranışlarının azaltılmasında, okula aidiyet ve akademik başarının ise artışında katkı-

larının olduğu (Greenberg, 2023), çocukların bilişsel gelişiminin yanında duygusal olarak da daha mutlu hissetmelerini sağladığı (Durlak vd., 2024), sınıf iklimini pozitif yönde etkilediği (Allbright & Hough, 2020), öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını ve sağlığını desteklediği (Naglieri vd., 2013), çocuk ve ergenlerin iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu (Mangrio vd., 2024), okul terki gibi riskli davranışları düşürdüğü (Zins, 2004) tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler ile yapılan kapsamlı bir meta analiz çalışması kapsamında 213 okul temelli sosyal öğrenme beceri programına katılan 270.034 öğrenciye dair veriler incelenmiş ve programa katılan çocukların akademik başarılarının arttığı buna karşın problem davranışlarının azaldığı görülmüştür (Durlak vd., 2011).

Ülkemizde son yıllarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine özel olarak önem verilmektedir. Öyle ki 2024-2025 yılı rehberlik hizmetleri genel hedefi olarak ülke genelinde uygulanmak üzere Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “Sosyal Beceriler” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesinden lise kademesine kadar farklı seviyelerde; öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları, psiko-eğitim programları planlanmış, sürecin yapılandırılması adına basılı materyaller hazırlanmıştır (MEB, 2024a). Bunun yanında TYMM kapsamında veli bilgilendirme kılavuzu (MEB, 2024f), Öğretmen kılavuz kitabı (MEB, 2024d), Okul Öncesi Eğitim Programı-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Kılavuzu (MEB, 2024c) yayınlanmış, eğitim süreci paydaşlarının hizmetine sunulmuştur.

2.2. Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında ilk defa uygulamaya geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin çocuk ve ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından derlenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda: TYMM temel felsefi yapısı, program özellikleri ve kavramsal çerçevesi bağlamında; çocuk ve ergenlerin akademik gelişimi ve ruh sağlığı perspektifinden sosyal duygusal öğrenme becerileri nasıl bir şekilde yer almaktadır? Sorusuna yanıt aranmaktadır.

3. Yöntem

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden durum analizi deseni tasarlanmıştır. Durum çalışması çalışmacının belirli sınırlar içerisinde bir veya birkaç durumu-olayı; gözlem, görüşme, rapor veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bir biçimde incelediği, mevcut durumda nelerin olduğunu betimlediği ve sonuçların sistematik olarak raporlandığı nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2014). Bu çalışma deseni genel olarak; açıklayıcı, tanımlayıcı ve keşfedici olarak üç farklı şekilde sınıflandırılmadır. Aynı zamanda her tür kendi içerisinde karakteristik özelliklerine göre desen açısından çoklu veya tek durum ile analiz birimine göre bütüncül veya iç içe geçmiş olarak ayrılmaktadır (Yin, 2017). Bu yönlerden değerlendirildiğinde mevcut çalışma bütüncül tek durum yöntemi şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmanın odağında analiz birimi TYMM Programı yer almış ve durum olarak “TYMM’de sosyal duygusal beceriler” çalışılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde bir kurum, bir program, bir olgu gibi tek analiz birimi yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışmalarının diğer desenlere göre güçlü yanı kamuya açık olan bir formun değerlendirilmesine imkân sunmasıdır. Böylelikle yorumlanması ve anlaşılabilirliği artmaktadır (Cohen vd., 2002). Bu yöntem ile açık erişim şeklinde yayınlanmış ve hali hazırda uygulanmakta olan TYMM’nin model olarak program yapısının ve uygulanma sürecinin sosyal duygusal beceriler bağlamında nasıl dizayn edildiği analiz edilmekte, seçilen bu tek odak kapsamında derinlemesine bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Verilerin analiz edilmesi sürecinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik belge inceleme veya derleme niteliğindeki çalışmaların derinlemesine bir biçimde değerlendirilmesi ve taranması için uygun bir analiz şekli olarak belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tekniğin temel amacı metinden bir anlam çıkarmak, analiz birimine uygun bir biçimde odak noktası konusunda bir anlayış geliştirmek ve verilerin derinlemesine bir biçimde yorumlanmasını sağlamaktır (Yin, 2017). Bu araştırmada doküman olarak “TYMM Öğretim Programları Ortak Metni” temel belge olarak değerlendirilmiştir. Belirtilen belge araştırmacı tarafından öncelikle MAXQDA (Pro 2020) yazılım programına aktarılmış, detaylı bir biçimde farklı zaman dilimlerinde tekrarlı olarak okunmuş, yorumlanmış, betimlenmiş ve kodlanmıştır. Modelin daha detaylı incelenmesi amacıyla ise programın tanıtılması

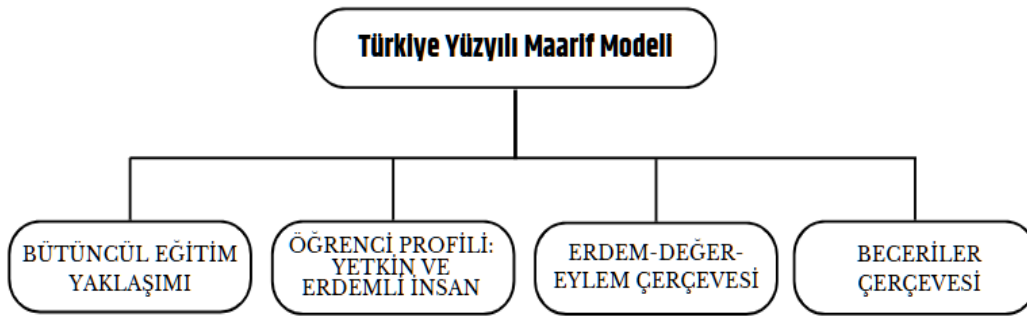
ve uygulanma sürecinin yapılandırılmasına yardımcı olması amacıyla yayınlanan; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB, 2024) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Veli Bilgilendirme Kılavuzu (MEB, 2024) kullanılmıştır.

Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacının rolü betimlenmeli, tutarlık, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabirlik belirtilmelidir (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmacının rolü açısından; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı eğitim alanında hali hazırda görev yapmakta olan uzmandır. Araştırma desenine uygun biçimde bulgular yansız bir biçimde değerlendirilmiş, kavramsal ilişkiler betimlenmiş ve sonuçlar somut bir biçimde raporlanmıştır. Bu noktada durum deseni araştırmacının durum üzerindeki kontrolünün sınırlı olduğu, nasıl ve neden soruları ile somut durumlara açıklık getirmek şeklinde araştırmacının rolünü tanımlamaktadır (Yin, 2017). İnandırıcılığın sağlanması adına incelenen doküman paralel yöndeki belgeler ile desteklenmiş, veri farklı zamanlarda tekrarlı biçimde okunarak uzun süreli bir etkileşim sağlanmış, modelden yapılan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir. Aktarılabirliğin sağlanması adına; süreç detaylı biçimde tanımlanmış olmakla birlikte mevcut durum itibariyle analiz edilen doküman kamuya açık erişime sahiptir. Tutarlık açısından farklı uzman görüşlerine başvurulmuştur. Teyit edilebilirlik açısından açık ve şeffaf bir süreç yönetiminin yanında bulgular literatür çerçevesinde desteklenerek tartışılmıştır.

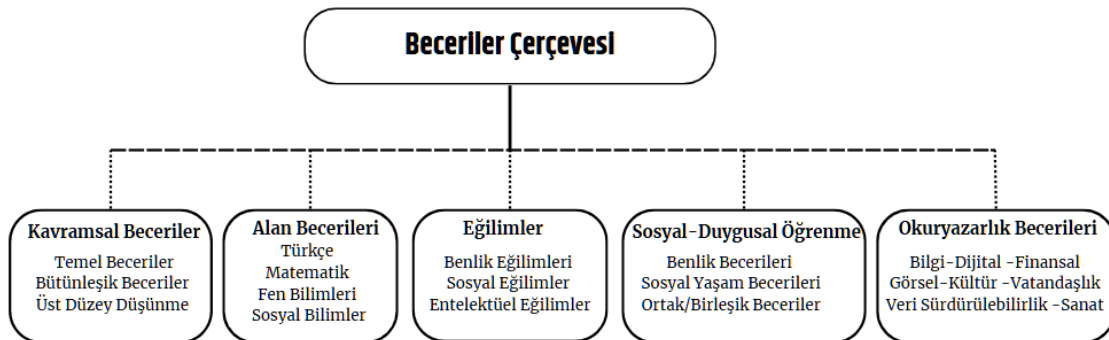
4. Bulgular

Bu araştırma kapsamında öncelikle TYMM genel yapısı incelenmiş ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin program içerisinde nasıl bir yerde konumlandığı irdelenmiştir. İlk olarak TYMM genel şeması çözümlendiğinde programın dört temel yapı üzerine kurgulandığı görülmektedir. Bunlar; Bütüncül Eğitim Temel Yaklaşımı, Öğrenci profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi şeklindedir (Şekil 2).

Şekil 2. TYMM genel görünüm



Şekil 3. Beceriler çerçevesi



Programın temel yapısında bulunan gelişim alanları içerisinde yer alan; Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan, başlığı altında programın temel hedefi belirtilmiş: “yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek” ifadesi vurgulanmıştır. Bu bölümde öğrencilerin; ruh ve beden bütünlüğü, bilgi ve bilgelik, geçmişten geleceğe eğitim ile ahlaki bilinç ve estetik bakış açısı geliştirmelerine dönük prensipler belirlenmiştir. Öğrenci profili olarak ise 10 bileşen şu şekilde sıralanmıştır: Bilge, Cesaretli, İradeli, Vatansever, Ahlaklı, Estetik, Sorgulayıcı, Merhametli, Üretken,

Sağlıklı olmaktır. Bir diğer alan olan Erdem Değer Eylem Çerçevesi bağlamında; Sorumluluk, Saygı, Adalet değerleri temelinde: Huzurlu İnsan, Yaşanabilir Çevre, Huzurlu Aile ve Toplum başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Genel olarak bu temaların altında; sabır, mahremiyet, mütevizlilik, tasarruf gibi bireysel alanlara, dostluk, yardımseverlik, dürüstlük, vatanseverlik, aile bütünlüğü gibi ailevi ve sosyal değerlere, duyarlık, temizlik, estetik, merhamet şeklinde çevresel etkenlere yer verilmiştir. Bütüncül eğitim yaklaşımı başlığı altında yoğunlukla; öğretim, program, ölçme değerlendirme ve okul temelli yapılandırılmaları rastlanmaktadır. Son olarak Beceriler Çerçevesi teması altında; kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri ve bu çalışmanın temel konusu olan sosyal duygusal beceriler yer almaktadır. Bu alanın daha detaylı gösterimi Şekil 3'te sunulmaktadır.

Şekil 3'de görüldüğü üzere Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Beceriler Çerçevesi başlığı altında; Benlik, Sosyal Yaşam ve Ortak/Birleşik Beceriler alt başlığı ile birlikte yer almaktadır. Bu alt başlıkların kapsadığı farklı beceriler detaylandırılarak Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sosyal duygusal beceriler

Sosyal duygusal öğrenme becerileri	Benlik becerileri	Kendine inanma Kendini düzenleme Kendine uyarlama
	Sosyal yaşam becerileri	İletişim becerisi İş birliği becerisi Sosyal farkındalık becerisi
	Ortak-birleşik beceriler	Uyum becerisi Esneklik becerisi Sorumlu karar verme becerisi

Tablo 1'de görüldüğü üzere TYMM kapsamında sosyal duygusal beceriler üç ana başlık ve dokuz alt başlık altında yapılandırılmıştır. Bu başlıklardan Benlik Becerileri; Kendine İnanma, Kendini Düzenleme ve Kendine Uyarlama, Sosyal Yaşam Becerileri; İletişim, İş birliği ve Sosyal Farkındalık, Ortak Birleşik Beceriler ise; Uyum, Esneklik ve Sorumlu Karar Verme şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu beceriler CASEL tarafından tanımlanan Sosyal Duygusal Öğrenme beceri türleri ile karşılaştırıldığında: Öz Farkındalık ile Kendine İnanma ve Kendine Uyarlama becerilerinin, Öz Yönetim ile Kendini Düzenleme, Esneklik yeterlilik alanlarının, İlişki Becerileri ile İletişim, İş birliği, Uyum temalarının karşılıklı örtüştüğü gözlenmiştir. Bunun yanında Sosyal Farkındalık ile Sorumlu Karar Verme becerileri birebir eş kavramlar şeklinde kullanılmıştır. Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerinin ele alınmış biçimleri bu kavramsallaştırma şeması kapsamında değerlendirildiğinde CASEL tarafından beceri odaklı bir sınıflama yapılırken, TYMM bağlamında becerilerin öncelikle bireysel, sosyal ve ortak olarak etkileşim alanlarına göre sınıflandırıldığı daha sonra ise Süreç Bileşenleri ile detaylı bir biçimde kazanımlarının tanımlandığı görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Benlik beceriler ve süreç bileşenleri

Benlik becerileri	Kendini tanıma	Öğreneceği yeni bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek Olaylar/durumlar karşısında yaşadığı duyguları fark etmek Kendi duygularına ilişkin farkındalığını artırmak
	Kendini düzenleme	İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek Motivasyonunu ayarlamak Bir hedef için duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmek Bir hedefi gerçekleştirme sürecinde kendini değerlendirme Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar
	Kendine uyarlama	Kendini değerlendirmek Duygu/düşünce/davranışlarını dönüştürmek

Tablo 2'de görüldüğü üzere TYMM kapsamında Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ilk basamağı olarak ele alınan Benlik Becerilerinin; Kendini Tanıma boyutunda; bireyin öğrenme stilini keşfetmesi ve duygusal farkındalık üzerinde durulurken, Kendini Düzenleme kısmında; bireysel gereksinimler, motivasyon kaynakları ve hedef belirlemeye yoğunlaşmıştır. Son olarak Kendine Uyarlama sürecinde; bireyin kendine dönük öz değerlendirme yapması ile düşünce, duygu ve davranışlarını yönetebilme becerilerini geliştirmesine odaklanılmıştır. Bireysel becerilerin ardından daha çok toplumsal becerilerin değerlendirildiği Sosyal Yaşam Becerilerine yönelik süreç bileşenleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal yaşam becerileri süreç bileşenleri

Sosyal yaşam becerileri	İletişim Becerisi	Başkalarını etkin şekilde dinlemek Duygu ve düşüncelerini ifade etmek Sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak Grup iletişimine katılmak İletişiminin önündeki engelleri ortadan kaldırmak
	İş birliği becerisi	Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak Düşüncelerini başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktılarını eyleme dönüştürmek
	Sosyal farkındalık becerisi	Sosyal ipuçlarını dikkate almak Başkalarının duygularını, düşüncelerini, bakış açılarını anlama Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin özellikle vurgulandığı alanların başında sosyal ilişkiler ve toplumsal beceriler yer almaktadır. Tablo 3’de görüldüğü şekilde TYMM kapsamında Sosyal Yaşam Becerileri üç alt başlık içinde modelde işlenmiştir. Bunlardan İletişim Becerileri kısmında kendini ifade etme, etkin dinleme ve iletişim çatışmaları dinamiklerine yer verilirken, İş Birliği boyutunda; yardımlaşma, takım çalışması ve müzakere edebilme becerileri incelenmiştir. Sosyal Farkındalık teması altında ise; toplumsal normlar ve empati gelişiminin desteklenmesine dönük süreç bileşenleri tanımlanmaktadır. Son olarak ise bireysel ve toplumsal becerilerin etkileşimi şeklinde ifade edilen Ortak/Birleşik Becerilere yönelik süreç bileşenleri Tablo 4’te verilmektedir.

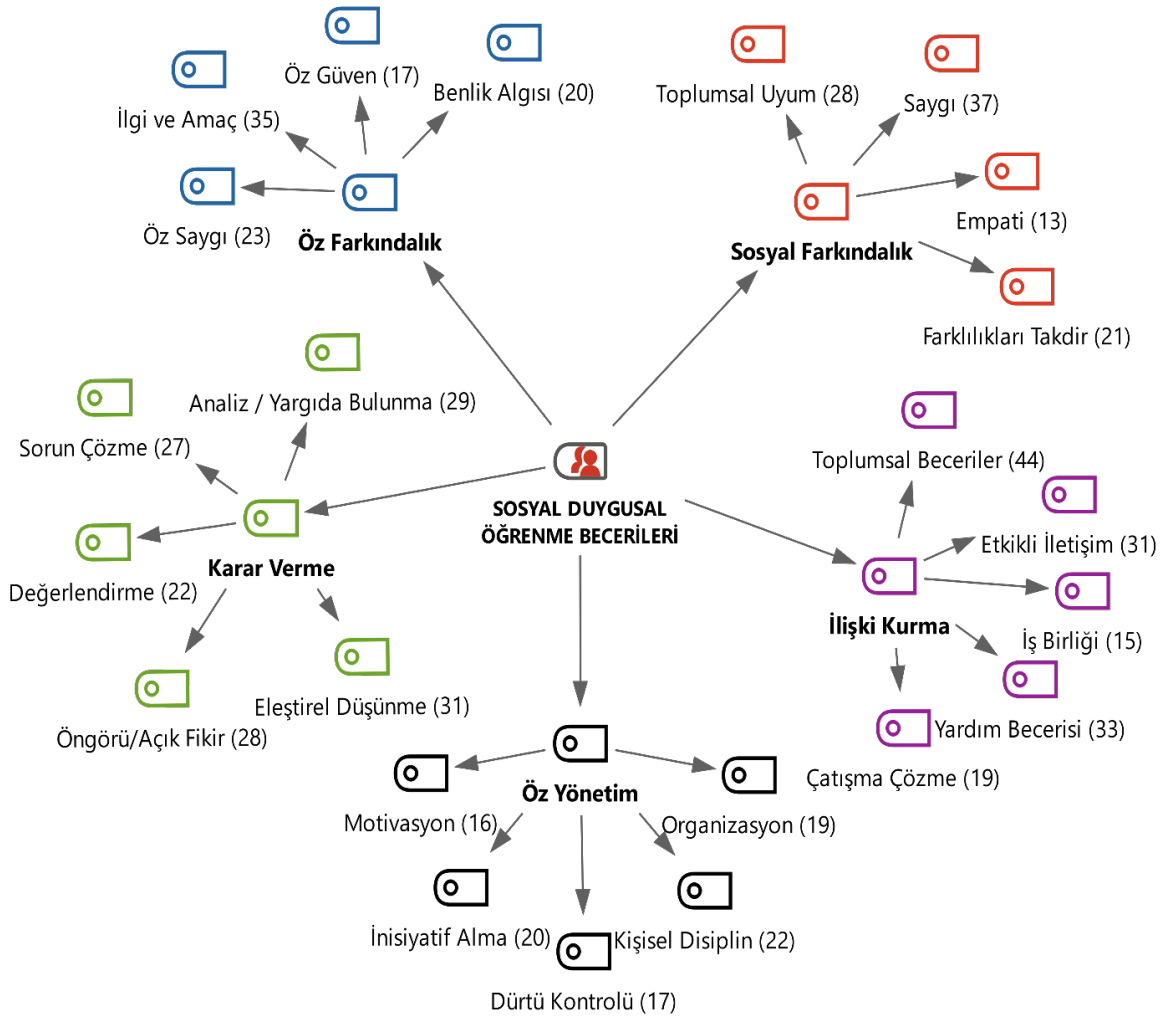
Tablo 4. Ortak/birleşik beceriler

Ortak birleşik beceriler	Uyum becerisi	Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak Belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak Değişen durumlarla başa çıkmak için düşüncelerini ayarlamak Yeni durumlarda davranışın seviyesini ve derecesini ayarlamak Belirsiz bir çevreyle etkileşime geçmek için tepkileri ayarlamak
	Esneklik becerisi	Zor durumlara farklı çözümler bulmak Yeni durumlara uyum sağlamak
	Sorumlu karar verme becerisi	Problemleri tanımlayıp çözmek Eylemlerinin sonuçlarını öngörmek Gerekçeli yargıda bulunmak, Derinlemesine düşünmek Alınan kararların ahlaki olarak uygunluğunu değerlendirmek

Tablo 4’te sunulduğu üzere TYMM içerisinde; uyum, esneklik ve karar verme becerileri Ortak/Birleşik Beceriler başlığı altında yapılandırılmıştır. Bu alanlardan; Uyum becerisi, bireyin yeni-değişen veya belirsiz durumlar karşısında esnek davranabilmesini, düşünce-duygu ve davranışlarını yönetebilmesini, tepkilerini belirlemesini geliştirmeye dönük süreç bileşenleri içermektedir. Esneklik becerisi kısmında farklı düşünebilme, alternatif çözümler üretmeye odaklanılmaktadır. Son olarak Sorumlu Karar Verme alanında ise; sorunu tanımlama, ileri görüşlü olma ve karar süreçlerinde etik davranma temelli kazanımlara yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ana metni kapsamında yapılandırılmış olan sosyal duygusal öğrenme becerilerine dair kavramsallaştırmanın ardından araştırmacı tarafından incelemesi yapılan metin analizine geçilmiştir. Program metni öncelikle MAXQDA (Pro 2020) veri çözümleme programına aktarılmıştır. Sonrasında metin farklı aralıklarla tekrarlı olarak bölümler halinde okunmuştur. CASEL (2024) tarafından tanımlanan sosyal öğrenme becerileri alanlarına ve içerdiği yeterliliklere göre kodlanmıştır. Ulaşılan kodlar; eğitim alanında, psikoloji alanında ve ölçme değerlendirme alanında uzmanlık derecesine sahip araştırmacılardan alınan geribildirimler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Sonuç olarak 5 tema ve 23 alt temadan oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar hiyerarşik kod-alt kod modeli çerçevesinde haritalandırılarak anlaşılabilirliğinin kolaylaşması adına görselleştirilmiştir (Şekil 4). Ayrıca her bir tema ve alt temanın yanına metin içinden oluşturulan kodlara göre frekansları eklenmiş ve yapılan atıflar ile desteklenmiştir.

Şekil 4. Sosyal duygusal öğrenme becerileri



Şekil 4’te görüldüğü üzere TYM metin analizi sonucunda ulaşılan ilk tema Öz Farkındalık Becerileridir. Bu tema altında; Öz Saygı, Öz Güven, Benlik Algısı ve İlgi-Amaç olarak dört alt tema tespit edilmiştir. Bu alt temalardan Öz Saygı metin içinde özellikle Erdem boyutu altında yer alan mütevazı ve saygı değerleri içerisinde: “Mütevazı insanların öz saygıya sahip olduğunu bilir... Kişisel özelliklerini tanıyarak öz saygısını geliştirir.” şeklinde belirtilmiştir. Öz Güven açısından incelendiğinde: “Zor durumlarda bir şeyleri değiştirme konusunda kendine güvenir... Öğrenme sürecinde kendi potansiyeline güvenir.” İfadeleriyle bu beceri alanı hem tanımlanmış hem de gerek öğrenme sürecinde gerekse sosyal hayatta pratiğe dönüşmesi için hedefler belirlenmiş, öğretmenlerin de bu süreçteki rol ve sorumlulukları netleştirilmiştir. Bir diğer alan olan Benlik Algısı boyutunda; “kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesini ifade etmekte ve bu açıdan kendiliği ve kişiliği ile ilgili süreçleri yakından ilgilendirmektedir.” Tanımlaması yapılmış bu kapsamda kişinin birey olarak kişisel-toplumsal rol ve sorumluluklarının farkında olması, potansiyelini tanınması, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesi üzerine bileşenlere yer verilmiştir. Son olarak İlgi ve Amaç alt teması kapsamında ise model; “Her öğrencinin farklı yetenek, ilgi ve öğrenme profilini göz önünde bulundurarak kapsayıcı bir eğitim ortamı sunar... Bir hedef için eylemde bulunurken gerektiğinde mevcut duygu, düşünce ve davranışları üzerinde uyarlamalar yapar.” İfadeleri ile programın kapsayıcı yönüne dikkat çekilmiş, öğrencilerin belirledikleri hedeflere ve öğrenme amaçlarına uygun biçimde farklı bireysel dinamiklerin işe koşulmasına dair kazanımlara yer verilmiştir.

Sosyal farkındalık teması incelendiğinde; Toplumsal Uyum, Saygı, Empati ve Farklılıkları Takdir şeklinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlardan Toplumsal Uyum kapsamında “Kendisinin, ailesinin ve başkalarının kişisel alanını ve bilgilerini korumayı; başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi, kişisel sınırlarına saygı duymayı ve millî ve manevî değerlerde mahremiyetin sınırlarını kapsar” betimlemesi ile programın erdem çerçevesinde geniş bir tanımlamaya yer verilmiştir. Saygı boyunda; Başkalarının haklarına saygı duyan: “Dürüstlük, adalet ve empati gibi ahlaki değerleri hayatının bir parçası hâline getirerek başkalarının hakkına saygı gösterir... İnsanlara, diğer canlılara, çevreye, farklı inançlara, başkalarının haklarına, üzerinde emeği olanlara saygı gösterir ve onları gö-

zetir.” Şeklinde programın farklı alanlarında saygının farklı boyutlarına değinilmiş, sadece başkalarına ait bir tanımlama ile kalmayıp; çevreye, diğer canlılara ve farklı kültürlere yönelik vurgulamalarla kapsayıcı ve çok kültürlü bir kavramsallaştırmada bulunulmuştur. Empati alt boyutuna ise programın Eğilimler Başlığı altında özel bir yer verilmiş ve bu beceri; “Çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini hissederek içselleştirip dönüt vermesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder.” İfadesiyle tanımlanmıştır. Son alt tema olan Farklılıkları Takdir aşamasına okur yazarlık becerileri başlığı altında kültür okur yazarlığı olarak özel bir alan ayrılmış ve “Farklı kültürleri keşfetmek, Farklı bakış açılarına saygı duyar. Kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmek, Çoğul kültürlü ortamda yaşamak” gibi süreç bileşenleri ile desteklenmiştir.

Karar Verme teması altında oluşan alt temalar irdelendiğinde; Sorun Çözme, Değerlendirme, Öngörü/Açık Fikir, Eleştirel Düşünme ve Analiz/Yargıda Bulunma üzere 5 boyuta ulaşılmıştır. Bu alt temalardan Değerlendirme incelendiğinde, “Olay/konu/duruma ilişkin farkında olma, anlamlı sorular sorma, bilgi edinme ve bunları değerlendirme sürecini ifade eder” şeklinde bir tanımlamada bulunulmuş, model özellikle ölçme değerlendirme süreçlerini detaylandırılmıştır. Sorun Çözme Becerisi kısmında sadece bilimsel düşünme ve akademik alanlardaki sorun çözme becerilerine değil aynı zamanda toplumsal ve ilişkisel bağlamda sorun çözümlerine de yer verilmiştir: “Ailede, okulda, toplumda hak ve özgürlükleri ile ilgili sorunlara çözüm arar...Arkadaşlarının sorunlarını çözmek için çaba gösterir...Toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenir. Eleştirel Düşünme becerisi model kapsamında özel başlıklar altında ele alınmıştır. Bunlar; Üst düzey düşünme becerileri, Entelektüel eğilimler ve Sosyolojik düşünme başlıklarıdır. Süreç bileşenleri olarak ise; “Olay/olgu/problem veya durumu sorgulamak, sonuç çıkarmak ve ulaştığı çıkarımları yansıtmak” olarak adımlar belirlenmiştir. Öngörü/Açık Fikirli olma alt teması özellikle akademik alan becerilerinin içerisinde yer verilmiş ve “Mevcut olay/konu/durumu kanıt/gözlem ve/veya deneyimle ilişkilendirerek geleceğe yönelik çıkarım yapmak” olarak tanımlanmıştır. Son alt tema olan Analiz/Yargıda Bulunma teması kapsamında ise; felsefi derinlemesine düşünme ve bilimsel sorgulama gibi alanların içinde “Düşünceleri farklı açılardan analiz etmek... Alternatif düşünce sistemlerini, iddia ve çıkarımları analiz etmek” kazanımları şeklinde öğrencilerin analiz edici bir düşünce tarzının benimsenmesine yönelik hedefler atanmıştır.

İlişki Kurma teması altında; Toplumsal Beceri, Etkili İletişim, İş birliği, Yardım ve Çatışma Çözme olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalardan Toplumsal Beceri: “Tabiata ve toplumsal sorunlara karşı duyarlıdır, toplumun daha adil ve eşit bir düzene sahip olması için çalışır...Yaptığı iş ve görevlerde ahlaki kuralları temel alır, ahlaki ve toplumsal değerleri hayatının bir parçası hâline getirir.” gibi ve benzeri ifadeler ile Yetkin ve Erdemli İnsan temel başlığı altında irade ve ahlak değerleri içinde tanımlanmıştır. Etkili İletişim ise bireysel, ailevi, toplumsal, kültürel ve dijital alanlar gibi çağın gereklerine uygun olarak farklı alanlarda kurulacak iletişimin kalitesini artırmayı hedeflemiştir. Örneğin: “Etkili iletişim kurar, grup çalışmalarına katkı sağlar ve farklı bakış açılarına saygı duyar... Dijital ortamda iletişim kurmak ve etik ilkelere uygun iletişimi sürdürmek”. İş birliği alt teması bağlamında ise programın yetkin ve erdemli insanın bir niteliği olarak belirtilen merhametli olma bölümünde “Bilgiyi, kaynakları ve zamanını diğerleriyle paylaşır; iş birliği ve dayanışma içerisinde grup çalışmalarına katılır.” şeklinde betimlenmiştir. Yardım becerisi alt boyunda ise sadece yardım etmeyi değil aynı zamanda yardım istemeyi de içine alarak; mütevazı, merhamet ve cesaret gibi değerlerin içinde işlenmiş, şu şekilde ifade edilmiştir: “İnsanlara destek sağlamada duyarlıdır, yardım etmek için çaba gösterir...Gerektiğinde başkalarından yardım talep eder.” Çatışma Çözme becerisi, bilgelik ve cesaret değerleri içerisinde belagat ile öfke kontrolü kısmında özellikle değinilmiş ve “Duygusal zekâsı sayesinde olumsuz duygularını başkalarına zarar vermeden yönetir ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözer.” şeklinde tanımlanmış, program boyunca yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlara dair kazanımlar vurgulanmıştır.

Öz Yönetim teması; Motivasyon, İnisiyatif Alma, Organizasyon, Dürtü Kontrolü ve Kişisel Disiplin alt temalarından oluşmaktadır. İnisiyatif alma becerisi programın önemli alanlarından biri olarak nitelenmiştir. Program kapsamında bu durum şöyle ifade edilmiştir: “Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, liderlik, kariyer gelişimi, inisiyatif alma konularında deneyim kazanmaları açısından önemli görülmektedir.” Motivasyon başlığı altında öncelikle “İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını ayırt eder.” Şeklinde farklı motivasyon kaynaklarının belirlenmesi vurgulanmış, sonrasında ise “Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliğe önem vermeyi, iç motivasyon ve öz denetim sahibi olmayı, hayat boyu öğrenmeyi, görev ve sorumluluk üstlenmeyi kapsar.” biçiminde modelin alanı çizilmiştir. Organizasyon: “Toplanan verileri organize etmek ve kaydetmek. Metin/olay/konu/durum ile ilgili sınlandırma yapmak” şeklinde öğrencilerin öğrenme sürecinde ve olaylar üzerindeki organizasyon yeteneklerinin gelişimi amaçlanmıştır. Dürtü Kontrolü alt teması boyutuna ise Erdem başlığı altında yer alan Sabır ve Adalet değerlerinin birer eylem basamağı olarak şu bileşenler eklenmiştir: “Hedeflerine ulaşmak için dürtülerini kontrol eder...Haksızlık karşısında duygu ve davranışlarını kontrol eder.” Son olarak Kişisel Disiplin alt temasına Ontolojik Bütünlük: Ruh ve Beden Bütünlüğü kısmında değinilmiş “bireyin ruh sağlığı; sorumluluk duygusu, irade ve disiplin...” olarak tanımlanmış, model sürecinde kişisel kurallar ve öz disiplin üzerinde durulmuştur.

5. Sonuç

Bu çalışma sonucunda; sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı boyutlarının, TYMM kapsamında çeşitli başlıklar altında program genelinde ele alındığı görülmüştür. Özellikle modelin beceriler çerçevesi alanında yer alan Eğilimler ve Okuryazarlık Becerileri ile Değer Eylem çerçevesi ve Yetkin Erdemli İnsan ana başlıkları altında sosyal duygusal öğrenme becerileri bileşenleri yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin bütün gelişim alanlarına yönelik kazanımların yanında; milli-manevi değerler, ruhsal iyilik hali, kültürel kökenler ve geleceğe atıf vurgulanmaktadır. Özellikle üst düzey düşünme becerileri, entelektüel eğilimler, sosyal eğilimler, huzurlu insan-toplum ve okur yazarlık becerileri başlıkları altında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geniş bir yer kapladığı tespit edilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri çağın gereklerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi adına son yıllarda birçok ülkenin eğitim politikalarında yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Brackett vd., 2012). Böylelikle eğitim programlarının olumlu sınıf ve okul iklimi oluşturacağı, öğrencilere öz güven kazandıracağı belirtilmekte, çocukların gerek akademik alanda gerekse ruh sağlığı alanında anlamlı kazanımları olacağı ifade edilmektedir (Greenberg, 2023). Bu konuda farklı eğitim kademeleri ve yaş grupları üzerinde farklı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bulgular sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik erken dönemde yapılacak eğitimlerin daha etkili geri dönüşler sağladığı, özellikle ilkökul ve ortaokul döneminde ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Cipriano vd., 2024). Nitekim sosyal duygusal becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, bu becerilerin çocukların zihinsel, fiziksel ve akademik gelişimlerini desteklediği görülmektedir (Durlak vd., 2024). Bu durum 21. yy eğitim anlayışı kapsamında okulun rolünün sadece bilişsel akademik bilginin aktarıldığı, öğretildiği ortamlardan ziyade bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerinin gelişimlerini de amaç edindiği kurumlar haline dönüştürmektedir (Elbertson vd., 2009). Bunun yanında okulların sosyal duygusal öğrenme üzerindeki rolü göz önüne alındığında; eğitimcilere ve eğitim programlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir (Cohen, 2001).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin eğitim programında yer alması yönünde yapılan vurguların temel nedeni bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulardır. Nitekim bu beceriler bireyin farklı boyutlarda çok yönlü bir gelişimini desteklemektedir (Zins, 2004). Bu konuda alan yazında yapılan çalışmalar; sosyal duygusal öğrenme beceri temelli programların sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, duygularını ifade biçimlerinin güçlendiği ve sosyal etkileşimlerinin geliştiği ve hayat boyu öğrenme yaşantı becerilerinin ilerlediği bulunmuştur (Newman & Dusenbury, 2015). Bu beceriler sadece olumlu becerilerin desteklenmesi değil aynı zamanda; kişisel çatışmalar, madde kullanımı, okul terki ve madde kullanımı gibi bir takım olumsuz davranışların da azalmasında etkileri bulunmaktadır (Greenberg, 2023; Newman & Dusenbury, 2015; Zins vd., 2007). Benzer şekilde öğrencilerin psikolojik iyi oluş halini artırdığı (Mangrio vd., 2024), psikolojik sağlamlık ve dayanıklılık durumlarını desteklediği (Naglieri vd., 2013), çocuk ve gençlerin riskli davranışlarını önlediği (Payton vd., 2000), akran zorbalığına karşı koruduğu (Yang vd., 2020) bulgulanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin depresyon, stres gibi duyu durumları üzerinde yapıcı bir rol üstlenmesi (Cefai vd., 2018), empati becerilerini geliştirmesi (Durlak vd., 2024), öğretmeni ile kurduğu ilişkilerin kalitesini artırması, akademik hedefler yönünde motivasyonu ile olumsuzluklar karşısında direnç gösterebilmesi (Zins, 2004) için sosyal duygusal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel kazanımların yanında ayrıca sosyal uyumun sağlanması, toplumsal refah, işbirliği ve olumlu vatandaşlık becerileri açısından da sosyal duygusal becerilerin ciddi etkilerinin olduğu bulunmuştur (Keegan, 2024).

Okullardaki eğitimin temel unsuru olan eğitimci ve öğretmenlerin sosyal duygusal becerilere dair farkındalık düzeyleri ve programın uygulanma aşamasındaki yeterlilikleri sürecin etkisini belirleyen temel unsur olacaktır. Okul temelli uygulanan çalışmalarda öğretmen faktörünün programın etkisinin önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Schonert-Reichl, 2017). Nitekim sosyal duygusal öğrenme odaklı program uygulayıcısı öğretmenler; çalışmaların öğrencilerin akademik-sosyal gelişim, okul iklimi ve arkadaşlık ilişkileri gibi farklı alanlarda olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir (Brackett vd., 2012). Öğretmenlerin; algıları, öğrencilerle kurdukları ilişki ve sürece dair inançları çocukların bu becerileri edinmesi ve pratiğe dönüştürmesi açısından ciddi bir rol üstlenmektedir (Williford & Wolcott, 2015). Öğretmen yanında eğitim yöneticilerinin de sürece dair etkili birer görevleri olduğu bulunmakta özellikle destekleyici ve teşvik edici tutumlarının katkıları olmaktadır (Greenberg, 2023). Bu nedenle öncelikle öğretmen yetiştirme ve eğitimi döneminde öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik farkındalığın artırılması, beceri kazanılmasına yönelik programların uygulanması önerilmektedir (Durlak vd., 2024). Buna karşın dünya genelinde ve ülkemizde yapılan farklı araştırmalarda mesleki olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterli düzeyde farkındalığının olmadığı, kavramsal olarak konuya hâkim olmadıkları gözlenmiştir (Aygün & Taşkın, 2016; Schonert-Reichl, 2017). Bu bağlamda TYMM kapsamında hazırlanan modelin öğretmen kılavuzu ile desteklenmesinin bilgi ve farkındalık kazandırması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul hayatı ve eğitim yaşantısına olan katkılarının yanında okul-veli işbirliğinin sağlanması, aile içi iletişim becerilerinin iyileşmesi adına ailevi katkılarının olduğu bilinmektedir (La-Belle, 2019). Aynı zamanda okulların bu beceri türlerinin gelişimi için yaptığı çalışmaların etkisini belirleyen temel unsurlardan biri de aile faktörü olmaktadır; ebeveyn katılımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi değişkenler süreç içinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Dinallo, 2016). Öyle ki aile çocuğun becerileri kazandığı ilk ortamdır, bu nedenle erken dönem sosyal duygusal becerilerin gelişimi için çocuğun etkileşimde olduğu aile gibi bütün dinamiklerin sürece dair farkındalığının katkısı yadsınamaz (Garbacz vd., 2015). Bu bağlamda TYMM kapsamında veli bilgilendirme kılavuzunun hazırlanması ve ebeveynlere yönelik öneriler sürece katkı sağlaması açısından kolaylaştırıcı bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

5.1. Öneriler

TYMM kapsamında öğretmen ve veli bilgilendirme kılavuzların hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından UNİCEF iş birliği ile farklı kademlerde öğretmen-öğrenci-veli; farkındalık programları, psikoeğitim oturumları, afiş ve sunumların hazırlandığı görülmektedir bu zengin materyallerin gerekli etkiyi gösterebilmesi açısından yaygınlaştırma çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada programın bir boyutu olan sosyal duygusal öğrenme becerileri odaklı inceleme yapılmıştır. İlerleyen dönem yapılacak araştırmalarda rehberlik programları doğrultusunda daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerin sürece etkisi göz önüne alındığında öğretmen adaylarına yönelik üniversite programlarında, öğretmen yetiştirme döneminde hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine dönük bilgi ve becerilerinin kazandırılması öğrencilerin bu becerileri kazanmasını ve hayatına aktarmasını artıracaktır. Halk eğitim merkezleri, sosyal sorumluluk projeleri veya kamu spotu kapsamında ebeveynlerin gerekli farkındalığı kazanması çocukların etkileşimde buldukları bütün dinamiklerin ortak hareket etmesini sağlayacak ve sürecin kalitesini artıracaktır.

Alan yazın incelendiğinde ülke genelinde temel eğitim programı olarak uygulanan TYMM ile ilgili yayınların çok kısıtlı olduğu mevcut çalışmaların ise yoğunlukla taslak metin üzerinden yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle programın etkililiğinin değerlendirildiği boylamsal çalışmalara, öğretmenlerin model hakkındaki görüşleri ve uygulama sürecindeki yaşantılarına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik literatürün yoğunlukla farklı kültürler üzerinden yapılan çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizin kültürel dinamiklerini dikkate alan beceri programlarının ve ölçme araçlarının geliştirilmesi ilerleyen dönemlerde daha zengin bir veri tabanının oluşmasını sağlayacak, bu konuda yapılacak çalışmaların kalitesini ve verimliliğini artıracaktır.

Kaynakça

- Allbright, T., & Hough, H. (2020). Measures of SEL and School Climate in California. *State Education Standard*, 20(2), 28-50.
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163-179. <https://doi.org/10.17860/efd.99868>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- CASEL. (2024). Fundamentals of SEL. Retrieved From: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (E.T. 31.12.2024)
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence : analytical report: C. II* (II. Report). NESET: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/664439
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3(100029), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Cohen, J. (2001). *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education* (1. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. bsk). Siyasal Kitabevi.

- Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147-173. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n4p147>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Mahoney, J. L. (2024). *Handbook of Social and Emotional Learning* (Second Edition). Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. İçinde A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (ss. 1017-1032). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. İçinde *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (ss. 244-259). The Guilford Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2021). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence* (4. bs). Harvard Business Press.
- Göl-Güven, M. (2022). Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Dair: Tanımı, Kuramsal Çerçevesi ve Uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 7(15), 9-18.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools (Report)*. London: Learning Policy
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 154-166.
- Keegan, P. (2024). What kind of affective citizen? An analysis of state social emotional learning standards. *Theory & Research in Social Education*, 52(3), 350-375. <https://doi.org/10.1080/00933104.2023.2261888>
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In I. E. Renninger, *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice*, 6. (4), 592-618). USA: John Wiley.
- LaBelle, B. (2019). Positive Outcomes of a Social-Emotional Learning Program to Promote Student Resiliency and Address Mental Health. *Contemporary School Psychology*, 27, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.002>
- Mangriö, E., Pettersson, A., Ivarsson, A., Ryk, C., Strömwall, L., & Kostenius, C. (2024). SEL programs promote students' wellbeing and relationships: Teachers experiences in a qualitative evidence synthesis. *Cogent Psychology*, 11(1) 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2435097>
- MEB. (2024a). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Kitapçığı* (M. Otrar & M. Cengiz, Ed.). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024b). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Öğretmen Kılavuz Kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul Öncesi Eğitim Programı-Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler Öğretmen Kılavuz Kitabı* (E. Ömeroğlu, N. K. Karakaya, & Ş. N. Varol, Ed.). Ankara
- MEB. (2024d). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Klavuz Kitabı. 2. Modül: Sosyal Duygusal Beceriler*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara
- MEB. (2024e). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara
- MEB. (2024f). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Veli Bilgilendirme Kılavuzu*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara
- Naglieri, J. A., LeBuffe, P. A., & Shapiro, V. B. (2013). Assessment of Social-Emotional Competencies Related to Resilience. İçinde S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* (ss. 261-272). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_15
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. İçinde K. Bosworth (Ed.), *Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes* (ss. 287-306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_14

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sönmez, E., & Ayaz, E. (2019). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(20), 29-44.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers No. 304. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences, 08*(10), 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Williford, A. P., & Wolcott, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. İçinde *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (ss. 229-243). The Guilford Press.
- Yang, C., Chan, M.-K., & Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology, 82*, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.; 3. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Extended abstract

Introduction

The Türkiye Century Education Model (TYMM) was created by the Ministry of National Education and was displayed on April 26, 2024, to be presented to teachers, academics, civil society organizations, and education field employees. Following the feedback from experts, it has been implemented gradually starting from the 2024-2025 Academic Year, primarily in the first grades of education, namely the 1st, 5th, and 9th grades. TYMM generally consists of four stages. These are: Student Profile: Competent and Virtuous Person, Virtue-Value-Action Framework, Skills Framework, and Holistic Education Approach. In this context, it is seen that a special place is given to social-emotional learning skills both as a special area under the title of skills framework and within the scope of the themes in the program. In this context, TYMM was first introduced within the scope of the current study. Then, the integration of Social Emotional Learning Skills into the program was evaluated by correlating them.

The concept of social-emotional learning skills was first introduced by the Collaborative Organization for Academic Social Emotional Learning (CASEL) at the education congress held in Michigan in 1994 in response to the question of "How can the educational process be organized in a way that fully supports the social, emotional and academic development of all children?" (CASEL, 2024). These skills aim for multifaceted development. In particular, they aim for the individual to gain self-awareness, ensure social adaptation, engage in healthy and effective social interaction, develop ideas about situations, evaluate them and reach a decision, act ethically, and be open to teamwork and cooperation (Durlak et al., 2024). The model CASEL (2024) developed was initially designed as the central Social Emotional Learning competency area. However, it was later expanded, and environmental support systems were also included in the model. Five dimensions are seen when the core competency areas are examined. These are responsible decision-making, social awareness, self-management, relationship skills, and self-awareness.

The main reason for the emphasis on including social-emotional learning skills in the curriculum is the findings from the studies conducted on this subject. These skills support the multifaceted development of the individual in different dimensions (Zins, 2004). Studies conducted in the literature on this subject have found that as a result of programs based on social-emotional learning skills, students' academic success increases, their ways of expressing their emotions are strengthened, their social interactions develop, and their lifelong learning experience skills improve (Newman & Dusenbury, 2015). These skills not only support positive skills but also have effects on the reduction of several negative behaviors such as personal conflicts, substance use, school dropout, and substance abuse (Greenberg, 2023; Newman & Dusenbury, 2015; Zins et al., 2007). Similarly, it has been found that it increases students' psychological well-being (Mangri et al., 2024), supports psychological resilience and durability (Naglieri et al., 2013), prevents risky behaviors of children and adolescents (Payton et al., 2000), and protects against peer bullying (Yang et al., 2020). In addition, social-emotional skills are needed for students to play a constructive role in emotional states such as depression and stress (Cefai et al., 2018), develop empathy skills (Durlak et al., 2024), increase the quality of relationships with teachers, and be motivated towards academic goals and resistant to negativity (Zins, 2004). In addition to individual gains, social-emotional skills have been found to profoundly affect social adaptation, social welfare, cooperation, and positive citizenship skills (Keegan, 2024).

Research Question: In the context of the fundamental philosophical structure, program features, and conceptual framework of TYMM, how are social-emotional learning skills included in the academic development and mental health perspective of children and adolescents?

Method

This study was designed in the case analysis design, one of the qualitative research types. A case study is a qualitative research method in which the researcher examines one or more situations within certain limits in depth through observation, interview, report, or documents, describes what is happening in the current situation, and systematically reports the results (Creswell, 2014; Yin, 2017). The current study was designed as a holistic single-case method when evaluated from these aspects. The TYMM Program was the focus of the study as the unit of analysis, and "Social-emotional skills in TYMM" was studied as the case. In holistic single-case designs, there is a single unit of analysis, such as an institution, a program, and a phenomenon (Şimşek & Yıldırım, 2021). The document analysis technique was used in the data analysis process. This technique is stated as a suitable analysis method for in-depth evaluation and scanning of document review or compilation studies (Yıldırım & Şimşek, 2021). The primary purpose of the technique is to extract meaning from the text, develop an understanding of the focal point by the unit of analysis, and ensure in-depth interpretation of the data (Cohen vd., 2002). This research evaluated the "TYMM Curriculum Common Text" as the main document. The specified document was first transferred to the MAXQDA (Pro 2020) software program by the researcher, repeatedly read in detail at different periods, interpreted, described, and coded.

Conclusion and discussion

Within this research's scope, the general structure of TYMM was examined, and how social-emotional learning skills are positioned within the program was reviewed. Firstly, when the general scheme of TYMM is analyzed, it is seen that the program is structured on four basic structures. These are the Holistic Education Basic Approach, Student Profile: Competent and Virtuous Person, Virtue-Value-Action Framework, and Skills Framework. Under the theme of Skills Framework, conceptual skills, field skills, dispositions, literacy skills, and social-emotional skills, which are the main subjects of this study, are included. Within the scope of TYMM, social-emotional skills are structured under three main headings and nine subheadings. Of these headings, Self-Skills are conceptualized as self-belief, Self-Regulation, and Self-Adaptation. Social Life Skills are conceptualized as communication, Cooperation, and Social Awareness. Common Combined Skills are conceptualized as adaptation, Flexibility, and Responsible Decision-Making.

As a result, a structure consisting of 5 themes and 23 subthemes was reached. The themes and subthemes obtained were mapped within the framework of the hierarchical code-subcode model and visualized for easier understanding (Figure 4). In addition, frequencies were added to each theme and subtheme according to the codes created from the text and supported by the references made. The first theme reached due to the TYMM text analysis was Self-Awareness Skills. Under this theme, four subthemes were determined: Self-Respect, Self-Confidence, Self-Perception, and Interest-Purpose. When the theme of social awareness was examined, four subthemes were reached: Social Adaptation, Respect, Empathy, and Appreciation of Differences. When the subthemes formed under the theme of Decision-making were examined, five dimensions were reached: Problem-Solving, Evaluation, Foresight/Open Mind, Critical Thinking, and Analysis/Judgment. Under the theme of Establishing Relationships, five subthemes were reached: Social Skills, Effective Communication, Cooperation, Assistance, and Conflict Resolution. The Self-Management theme consists of the sub-themes of Motivation, Initiative, Organization, Impulse Control, and Personal Discipline.

Recommendation

This study focused on social-emotional learning skills, which are a dimension of the program. In future studies, a more comprehensive analysis can be conducted in line with guidance programs. Considering the effect of teachers and education administrators on the process, in university programs for teacher candidates, in-service training during the teacher training period, providing teachers with knowledge and skills regarding social-emotional learning skills will increase students' acquisition of these skills and their transfer to their lives. Parents gaining the necessary awareness through public education centers, social responsibility projects, or public service announcements will ensure that all the dynamics that children interact with act together and increase the quality of the process. When the literature is examined, it is seen that the publications on TYMM, which is implemented as a basic education program throughout the country, are very limited, and the existing studies are primarily based on draft texts. Therefore, longitudinal studies evaluating the program's effectiveness, new research on teachers' views on the model and their experiences during the implementation process are needed.

Yazarın katkı oranı beyanı

Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür. Yazar, yapay zeka uygulamalarını kullanmadan makalenin araştırma tasarımını, uygulamasını, analizini ve yazımını kendisi gerçekleştirmiştir. Katkı oranı tamamen sorumlu yazara aittir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:2, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Orta Asya'dan bugüne Türk kültüründe sofrada adabı

Berrin Sarıtuñ

Orta Asya'dan bugüne Türk kültüründe sofrada adabı

Table manners in Turkish culture from Central Asia to today

Berrin Sarıtuğ¹

¹Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya, Türkiye, e-mail: berrinsaritunc@subu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8662-6562>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Derleme Makalesi</p> <p>Gönderilme: 23 Ocak 2025 Düzeltilme: 4 Mayıs 2025 Kabul: 9 Mayıs 2025</p> <p>Anahtar kelimeler: Türk kültürü, Türk mutfak kültürü, Sofra adabı, Türklerde gastronomi</p>	<p>Bu çalışmanın temel amacı Türklerin varlığından bu yana farklı dönemlerde sahip oldukları kültür içerisindeki sofrada adabı ve alışkanlıklarını ortaya koymaktır. Aynı zamanda asırlar boyunca yaşanan gelişmeler karşısında sofrada kültüründe meydana gelen değişimler ve yaşatılan sofrada adabı uygulamaları da bu çalışmanın çıktıları arasında olacaktır. Çalışma bir derleme olup konuya ilişkin literatürün taraması sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ve sentez edilmesi üzerine kurgulanmıştır. Yerli ve yabancı literatürün taranması sonucu elde edilen bilgiler derlenmiştir. Orta Asya'dan başlayan Türk kültürünün içinde sofrada adabı ve uygulamalarının bugüne kadar geçen süreçteki değişimlerine rağmen yaşatılan birçok uygulamanın varlığı dikkat çekicidir. Türklerin sofrada adabı konusunda birçok özelliğinin kısmen değişmiş de olsa yaşatıldığı, İslamiyet öncesi ve sonrasında önemli farklılıkların olmadığı zira İslamiyet kuralları içindeki birçok hususun Türk geleneklerinde de var olduğu saptanmıştır.</p>
Article Info	Abstract
<p>Review Article</p> <p>Received: 23 January 2025 Revised: 4 May 2025 Accepted: 9 May 2025</p> <p>Keywords: Turkish culture, Turkish culinary culture, Table manners, Gastronomy in Turks</p>	<p>The primary purpose of this study is to reveal the table manners and habits of the Turks in different periods of their culture since their existence. At the same time, the changes that have occurred in the table culture in the face of developments throughout the centuries and the table manners practices that have been maintained will also be among the outputs of this study. The study is a compilation structured on evaluating and synthesizing the information obtained through scanning the literature on the subject. The information obtained from scanning local and foreign literature has been compiled. Remarkably, many practices have been maintained despite the changes in table manners and practices in the Turkish culture that started in Central Asia and continue to this day. It has been determined that many characteristics of the Turks regarding table manners have been maintained, although partially changed, and that there are no significant differences before and after Islam, because many issues within the rules of Islam also exist in Turkish traditions.</p>

1. Giriş

Kültür kavramı, çok sayıda tanım denemesine konu olmuş olmakla birlikte, genel olarak bir topluma ait “maddî” ve “manevî” değerler bütünü olarak tanımlanabilir. Birey, bir kültür içinde dünyaya gelir; çevresinde karşılaştığı her unsur, o kültürün bir parçası olarak bireyin kimliğini şekillendirir. Bu yönüyle kültür, insan davranışlarının öğrenilen boyutunu yansıtır. Başka bir ifadeyle birey, içinde doğduğu çevrenin yani kültürün bir ürünüdür (Güler, 2010). Kültür, toplum tarafından benimsenen ve kuşaktan kuşağa aktarılan ahlaki, sanatsal ve sosyal gibi çok sayıda somut ve soyut unsuru içerir.

Türk kültürü içerisinde dikkat çeken önemli başlıklardan biri de sofrada adabıdır. Sofra adabı; sofrada yer alan yiyecek ve içeceklerin servis sıralamasından oturma düzenine, davranış kalıplarından görgü kurallarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Gastronomi disiplini açısından da değerlendirilen bu kavram, yemek yemeye dair yazılı

* Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve derleme türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Sarıtuğ, B. (2025). Orta Asya'dan bugüne Türk kültüründe sofrada adabı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 79-91. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1626058>

olmayan kültürel normların bütünüdür. Kültürler arasında farklılık göstermekle birlikte, bu normlar sosyal ilişkileri düzenlemede temel bir işleve sahiptir. Sofrada kullanılan araç gereçler (çatal, bıçak, tabak vb.), bunların dizilimi, yemeklerin sıralaması, sunumu ve yenme şekli, bireyin algı, düşünce ve davranış kalıplarını etkileyen kültürel kodlarla doğrudan ilişkilidir (Gargaracı Kınay, 2024).

Her toplumun kendine özgü bir sofraya kültürü olduğu açıktır. Zaman içinde edinilen alışkanlıklar ve davranış örüntüleri aracılığıyla yeme-içme kültürüne ait yerel, ulusal ve evrensel özellikler oluşmuştur. Bu kültürel yapılar, toplumdan topluma çeşitlilik göstermekle birlikte, geleneksel mutfak kültürünün korunmasında belirleyici olmuştur (Diken, 2023). Türk mutfağının tarihsel oluşumunda Orta Asya Türklerinin, Mezopotamya medeniyetlerinin, İslam kültürünün ve Selçuklu ile Osmanlı İmparatorluklarının etkisi büyüktür (Demirer & Özdemir, 2023; Samancı, 2008). Türk kültürü, dış etkilerden beslenmiş olsa da Orta Asya'dan bu yana taşınan birçok uygulamayı hâlâ yaşatmaktadır. Tarih boyunca Türkler için mütevazılık ve cömertlik temel erdemler olmuştur. Aç olanı doyurmak, susayana su vermek, yoldan geçen yabancıya "Tanrı misafiri" kabulü gibi uygulamalar, bu anlayışın pratik karşılıklarıdır. Sofra adabı da bu değerlerin vücut bulduğu önemli bir alandır. Örneğin; yemekten önce ellerin yıkanması, büyükler başlamadan küçüklerin başlamaması, misafirin başköşeye oturtulması gibi kurallar hâlen geçerliliğini korumaktadır.

Yiyecek ve içecekler, Türk halkının yaşamında her zaman merkezi bir yer tutmuş; yaşanan coğrafya ve inanç sistemi bu unsurların niteliğini doğrudan etkilemiştir. Örneğin, Uygurların İslamiyet'ten önce Maniheizm'i benimsemeleri, yiyecek kültüründe dini kuralların belirleyici olduğunu göstermektedir (Kılıç & Albayrak, 2012). Göçebe yaşam tarzı sürecinde et ve süt ürünleri ağırlıklı bir mutfak gelişmiş, bu yapı da belirli bir sofraya düzeniyle birlikte geleneksel görgü kurallarının oluşmasını sağlamıştır. Selçuklu döneminde İslamiyet'in kabulüyle birlikte yerleşik hayatın gereklerine uygun olarak sofraya adabı tarımsal üretimle çeşitlenmiş, ancak temel kurallar büyük ölçüde korunmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise hem saray hem halk sofrasında önemli dönüşümler yaşanmış; özellikle Tanzimat sonrası Batı etkisiyle sofrada araç-gereç, sunum ve oturma biçiminde belirgin değişiklikler ortaya çıkmıştır.

Her ne kadar Türk mutfağına dair çok sayıda çalışma bulunsa da doğrudan Türk sofraya adabına odaklanan akademik eserlerin sayısı sınırlıdır (Bkz. Batu, 2015, 2024; Beşirli, 2017; Çiğirim, 2001; Öztürk, 2021; Sağır, 2012; Şavkay, 2000). Bu çalışmada, Türk kültürünün önemli bir boyutu olan sofraya adabı tarihsel ve tematik bütünlük içinde incelenmiştir. Orta Asya'dan başlayarak Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemine kadar uzanan süreçteki uygulamalar, ikincil kaynaklar üzerinden analiz edilmiştir. Geleneksel Türk sofraya adabında yemek öncesi ellerin yıkanması, sağ elle çatal-kaşık tutulması gibi davranış örüntüleri, Doğu toplumlarına özgü kültürel kodların korunmuş biçimleri olarak değerlendirilebilir. Bu durum, kavimler arasındaki etkileşim ve iletişim kanallarının evrensel değerlerle nasıl iç içe geçtiğini de göstermektedir (Diken, 2023). Günümüzde bu alışkanlıkların bir kısmı değişmiş olsa da Türk sofraya adabına ait millî ve özel kodlar varlığını sürdürmektedir. Bu çalışma, söz konusu kodların tarihsel gelişimini ve günümüze etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Derleme türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Yöntemsel olarak literatür taraması ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Literatür taraması kapsamında Türk mutfak kültürü, gastronomi, sofraya adabı ve tarihsel beslenme alışkanlıkları konularına odaklanan akademik makaleler, tezler, kitaplar ve güvenilir dijital kaynaklar taranmıştır. Tarama sürecinde Türkçe ve İngilizce kaynaklar kullanılmış, özellikle tarihsel süreçte Orta Asya'dan Osmanlı'ya ve Cumhuriyet dönemine kadar uzanan belgeler tercih edilmiştir.

Doküman analizi kapsamında, tarihsel verileri içeren metinler incelenmiş; destanlar, seyahatnameler, geleneksel bilgi taşıyıcısı olan halk anlatıları, saray mutfağına dair yazılı kaynaklar, kültürel incelemeler ve folklorik metinlerden temalar çıkarılmıştır. Bu analizler sayesinde sofraya adabına dair normlar, değerler, ritüeller ve alışkanlıklar kronolojik olarak sınıflandırılarak sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Kaynak seçiminde içerik uygunluğu, güvenilirlik ve tarihsel kapsam dikkate alınmış hem akademik hem de kültürel derinliği olan metinler öncelikli olarak analiz edilmiştir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). "Türk sofraya adabının tarihsel dönemlere (Tablo 1) göre geçirdiği dönüşüm, oturma düzeninden ikram geleneklerine kadar çeşitli boyutlarıyla aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Beşirli, 2017; Demirgöl, 2018; Kaya, 2023; Özgündüz & Uzunçağ, 2012; Pfeifer, 2020; Samancı, 2013)."

Tablo 1. Tarihsel dönemlere göre sofrada karşılaştırması

Dönem	Oturma Düzeni	Sunum Biçimi	İkram Gelenekleri	Belirleyici Unsurlar
Orta Asya	Hilal biçimli, statüye göre	Ortak tabak, et ağırlıklı	Konuğa ilk lokma, ülüş geleneği	Toy kültürü, göçebe yaşam
Selçuklu	Yer sofrası, sade düzen	Sağ el, koyun eti	Misafire özel yiyecek, dua	İslamî kurallar, tarım ürünleri
Osmanlı (Saray)	Yer sofrası → masa geçişi	Kaşık, tabak, sürahi	Şerbet, hoşaf, aşhane hizmeti	Tanzimat etkisi, saray teşrifatı
Cumhuriyet	Masa, bireysel tabak	Çatal-kaşık-bıçak takımı	Misafir odaklı ikram	Batılılaşma, çekirdek aile yapısı

Kaynak: Beşirli (2017); Kaya (2023); Demirgöl (2018); Özgündüz & Uzunçağ (2012); Pfeifer (2020); Samancı (2013)'den derlenmiştir.

Tablo 1, Türk sofrada adabının tarihsel süreç içerisindeki dönüşümünü kronolojik ve karşılaştırmalı biçimde sunmaktadır. Orta Asya'dan başlayarak Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerine uzanan bu süreçte hem fiziksel oturma düzeni hem de sunum, ikram ve belirleyici değerlerde güçlü bir süreklilik ile birlikte dönemsel kırılmalar gözlemlenmektedir. Orta Asya döneminde "toy" kültürü ve ülüş geleneği gibi göçebe toplumsal yapıdan kaynaklanan ortaklık ve paylaşım ön plandayken, Selçuklu döneminde bu gelenekler İslamî ritüellerle harmanlanmıştır. Özellikle dua, besmele gibi unsurların sofrada kültürüne entegre edilmesiyle dini sembolizm güç kazanmıştır. Osmanlı sarayında ise yemek sadece beslenme değil, aynı zamanda güç ve temsiliyet gösterisine dönüşmüştür. Tanzimat sonrası Avrupa etkisiyle masa ve bireysel servis araçları Osmanlı elit sofrasında yer bulmaya başlamış, bu durum Cumhuriyet döneminde toplumsal tabanla da yaygınlaşmıştır.

Cumhuriyet sonrası Batılılaşma süreciyle birlikte bireysel tabak kullanımı, masa ve sandalye ile oturma düzeni ve görgü kitapları aracılığıyla içselleştirilen yeni kurallar, yemek kültürünü bir sosyal statü göstergesi hâline getirmiştir. Ancak misafir odaklı ikram anlayışı gibi temel etik değerlerin korunduğu da dikkat çekicidir. Dolayısıyla Tablo 1, sofrada adabının sadece bir yemek ritüeli değil, aynı zamanda siyasal, dini ve toplumsal dönüşümlerin bir aynası olduğunu göstermektedir.

3. Türk sofrada adabına yönelik alanyazın ve kuramsal yaklaşımlar

Sofra adabı, yalnızca yemek yeme kuralları bütünü değil; kültürel belleğin, kimliğin ve toplumsal organizasyonun önemli bir temsil alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Gargacı Kınay'ın (2024) çalışması, sofrada adabını kültürel sürekliliğin taşıyıcısı olarak konumlandırmakta; yemek kültürünün sadece maddi değil, aynı zamanda sembolik, ritüelistik ve kuşaklar arası aktarımı olan bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Yazar, sofranın, toplumsal hiyerarşilerin, aidiyet biçimlerinin ve görgü kodlarının yeniden üretildiği bir kültürel sahne olduğuna dikkat çeker.

Tarihsel süreçte bu kültürel yapının izlerini süren Okkalı ve Baytar (2020), geleneksel Osmanlı mutfağının kökeninde, Orta Asya'dan Anadolu'ya taşınan yemek kültürünün bulunduğunu ve bu kültürün göç edilen coğrafyalardaki yerel mutfaklarla etkileşime girerek melez ve çok katmanlı bir yapıya dönüştüğünü ortaya koymaktadır (Görsel 1). Benzer şekilde Beşirli (2017), Oğuzlardan günümüze uzanan yemek alışkanlıklarının halk kültüründeki izlerini derinlemesine analiz etmiş, yemeklerin sadece fizyolojik değil aynı zamanda kültürel aidiyet ve kimlik göstergesi olduğunu savunmuştur.

Görsel 1. Orta Asya'da konukların ağırlandığı bir çadır



Kaynak: *Adab-ı Muâşeret Kitabı*, Çorum Anadolu İHL, 2024, s. 23.

Selçuklu dönemi bağlamında Özgündüz ve Uzunçağ (2012), İslamiyet'in kabulüyle birlikte sofralarda dua, besmele gibi dini ritüellerin kalıcı bir unsur haline geldiğini, böylece İslamî etikle donanmış bir yemek kültürü ortaya çıktığını belirtir. Kaya ve Akpınar (2017) ise Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig* adlı eserinde geçen beyitler aracılığıyla bu dönemin görgü kurallarının kodlarını çözümlemiş ve bu metnin, yemek adabına ilişkin normların erken dönem yazılı örneklerinden biri olduğunu göstermiştir.

Osmanlı döneminde sofralar yalnızca beslenme alanı değil; güç, temsil ve diplomatik araç haline gelmiştir (Görsel 2). Samancı (2013), Osmanlı'da 19. yüzyıla dek saray ve halk sofralarının büyük ölçüde benzer yapıda olduğunu, ancak Batılılaşmayla birlikte "alaturka" ve "alafranga" biçiminde ikili bir düzenin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu dönüşümün izleri, Samancı'nın (2019) görsel betimlemelere dayalı incelemesinde açık biçimde görülebilir. Bazı araştırmacılar (Örn. Demir & Alper, 2021; Kızıldemir vd., 2017) elçilik ziyafetlerini diplomatik bir prestij aracı olarak değerlendirerek, saray sofralarının yalnızca lezzet sunumu değil, aynı zamanda temsilî birer performans olduğunu savunur.

Görsel 2. Yıldız Şale Merasim Salonu'nda verilen ziyafette sofracılar (Hademe-i Hümayûn)



Kaynak: Doğan kitap arşivi.

Halk mutfağı bağlamında Demirgöl (2018), Osmanlı'da yer sofrası kültürünün sade ve gösterişsiz doğasını öne çıkarır; yemeklerin kaşıkla veya elle yenildiğini ve bireysel araç gereçlerin yaygın olmadığını belirtir. Pfeifer (2020) ise 16. yüzyıl elit sofralarında ortak kaptan yemek yeme pratiğinin sosyal iş birliği ve grup içi uyumu pekiştiren bir ritüel olduğuna dikkat çekerek, bu durumun bireysellikten ziyade kolektif kimlik inşasını öncelendiğini savunur. Osmanlı'nın geç dönemine dair Yaşar (2013), Batılılaşma sürecinde yayımlanan *âdâb-ı muâşeret* kitaplarının masa, sandalye ve çatal-bıçak gibi modern öğelerin şehirli orta sınıf tarafından içselleştirilmesinde belirleyici rol oynadığını belirtir. Bu metinler sayesinde sofrada bireyler arası mesafe, hijyen, nezaket gibi Batılı normlarla yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönüşüm, Cumhuriyet döneminde daha da belirginleşmiştir. Kaya (2023), Cumhuriyet sonrası sofrada kültürünün, sosyal statü göstergesi hâline geldiğini, modernleşme sürecinde yazılan görgü kitaplarının ve eğitim programlarının bu yeni yapının inşasında etkili olduğunu vurgular. Bu süreçte masa düzeni ve bireysel servis gibi alışkanlıklar yaygınlaşmış, özellikle şehirli kesimde geleneksel yer sofrası anlayışı büyük ölçüde terk edilmiştir.

Bölgesel uygulamalara odaklanan Yılmaz (2018), Denizli yöresinde kırsal ve kentsel aile yapıları arasında sofrada pratiklerinde farklılıklar olduğunu; aile içi otorite ilişkilerinin ve disiplin mekanizmalarının bu kültürel formlar aracılığıyla yeniden üretildiğini saptamıştır. Benzer şekilde Göksoy (2022), Osmanlı imarethanelerinde sunulan yemeklerin sadece beslenme ihtiyacını karşılamakla kalmayıp, sosyal dayanışma ve dini görevlerin ifası açısından da işlevsel olduğunu vurgular. Singer (2005) ise Osmanlı kamu mutfaklarında yapılan hayır amaçlı yemek dağıtımının, toplumsal dengeyi sağlama aracı olarak sistematik bir şekilde vakıf kurumu aracılığıyla kurumlaştırıldığını savunmakta ve böylece sofrada adabının sadece aile içi değil, kamusal ve kurumsal bir normlar bütünü olarak da işlediğini göstermektedir.

4. Orta Asya Türklerinde sofrada adabı

Her yemeğin ait olduğu özel bir kültür ve yaşam alanı olan coğrafyası mevcuttur. Geçmişten bugüne Türk milleti için beslenme hiçbir zaman sadece fizyolojik bir gereksinim olmamıştır. Yemek toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın temel sembollerinden birisi olmuştur. Orhun Abidelerinde Hakanın yönettiği halkın karnını doyurmayı

kendine görev edinmesi, farklı dönemlerde düzenlenen toylar ve şenlikler toplumu bir araya getiren etkin bir güç olarak görülmüştür (Özdemir, 2021). Türkler, tarihte yer almaya başladıkları dönemden bugüne beslenme konusuna önem vermişler ve yeme içme sosyal hayatta her zaman önemli bir etken olmuştur. Özetle Türk devlet yönetimi halkını aç ve çıplak bırakmamayı ilke olarak kabul etmişlerdir (Talas, 2005: 275; Güler, 2010). Toplu yemek seremonileri paylaşımın ve halkına olan düşkünlüğün de bir sembolü haline gelmiştir. Orta Asya döneminde yönetim kademesi ile halkın sofrası zenginliklerinde derinlikler yoktur. Demokratik bir paylaşım ve ortak bir kader birliği anlayışı sofradaki ürünlere ve uygulamalara yansımıştır. Ancak devlet işlerine ilişkin toplantılar ile yabancı konukları ağırlama da farklılıklar görülmektedir. Temelde bu durum Türklerin konuklarına verdiği ve vermeye devam ettiği özen ve ilginin de bir göstergesidir.

Orta Asya kültüründe yemek ile statü arasında bir ilişki söz konusudur. Orta Asya Türklerinde devlet yöneticisi ve hükümdarları devlet işlerini görüşmek, istişare etmek ve karar almak için çeşitli toplantılar gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantıları “toy” adı verilen mecliste gerçekleştirmişlerdir. Toy kelimesi ilerleyen süreçte yemekli eğlence manasında da kullanılmaya başlamıştır. Doğum, bayram ve düğün gibi özel günlerde verilen ziyafetler de toy olarak tanımlanmaktadır (Beşirli, 2017: 236). Destanlar Türklerin yaşamlarını ilişkin değerli kaynaklardır. Oğuz destanında yer alan açıklamalar etin Türklerin yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu gösterir. Özellikle koyun eti Türklerin en önemli besin kaynağı olarak gösterilmektedir. Türk destan ve hikâyeleri (Görsel 3), Türklerin yaşam koşulları ve özellikle savaş sırasında sosyal yaşam gereksinimleri açısından tüketilen önemli gıda maddelerinin özellikle hayvansal ürünler oluştuğunu göstermektedir (Batu & Batu, 2018). Türklerin sofrası alışkanlıkları arasında toplu ziyafet her zaman süregelen bir geleneğe dönüşmüştür. Orta Asya’da başlayan bu uygulama bugün de yaşatılmaya devam etmektedir.

Görsel 3. Oğuzlarda misafirperverlik geleneği



Kaynak: *Adab-ı Muâşeret Kitabı*, Çorum Anadolu İHL, 2024.

Orta Asya’da Oğuz töresinde toy sırasında hazırlanan sofralar hilal biçiminde dizilmiş ve en orta nokta devletin en önemli yetkilisine ayrılmıştır. Diğer değerli kişiler sağ tarafta, daha düşük rütbeliler ise sol tarafta sıralanmıştır. Konuk olan boylar mevkiilerine göre oturmuş ve yemekleri oturdukları mevkiye göre paylaşmışlardır. Hazırlanan kuzunun en önemli kısımları olan başı, döşü, sağrısı ve uyluk eti sağ tarafta oturanların hakkı olarak planlanırken but, kalça ve kol ve kürek kısımları sol tarafta yer alanların payına düşmüştür. Yazıcızâde Ali’nin “Tevarih-i Âl-i Selçuk”unda devletin ileri gelenlerinin sofraya Oğuz kağanları gibi hükümdarın sağında ve solunda iki kolda oturduğu belirtilmektedir (Sandıkçıoğlu, 2025)

Aile sofralarında ve topluca yenilen kutlama yemeklerinde et, bıçaklarla kesilerek herkese yaş ve sosyal statüsüne göre dağıtılmıştır. Buna ülüş yani yemek payı adı verilmiştir. Ağızda lokma varken konuşmamak, başkasının önündeki yemeği elle veya kaşıkla almak, öksürmek aksırmak gerektiğinde yüzünü sofradan çevirmek ve yemek sırasında çadıra gelen herhangi birini mutlaka sofraya davet etmek, sofrası adabının önemli kuralları arasındadır. Çok yemek ayıp sayılmış ihtiyaç kadar yemek tüketmek uygun görülmüştür. Misafire ikramda kusur etmemek Türklerin yaşattığı en önemli geleneklerinden biridir. Davet sahipleri, konuklarına ilk lokmaları kendi elleriyle yedirdikleri de bilinmektedir. Koyunun beyni, en önemli kısmı olarak kabul edilmiş ve sadece önemli konuklara sunulmuştur. Sofrada misafir varsa yaşlılardan ve rütbe büyüklerden önce yemek ona servis edilmiş ve sofradan memnun kalkması için her türlü çaba sergilenmiştir. Selçuklular ve Osmanlılarda devam eden yoldan gelip geçenlere soğuk ayran ikram etme geleneği Orta Asya’dan kalma bir uygulamadır. Ayran kupalarının içine, soğuk içilip mideyi rahatsız etmemesi için kamış olarak içine boş buğday sapları yerleştirilmiştir (yemek.com).

Türkler Orta Asya'dan göç ederken gittikleri coğrafyalara sahip oldukları geleneklerini de taşımışlardır. Anadolu'ya yerleşen Türkler, eski beslenme alışkanlıklarının önemli bölümünü korumakla birlikte yeni yemek kültürleriyle de tanışmışlar ve bunlardan etkilenmişlerdir. Türkler, yüzyıllar boyunca Anadolu'da hâkimiyet oluşturmuşlar ve Anadolu Mutfağı'nın şekillenmesinde belirleyici rol üstlenmişlerdir. Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin imparatorluk özelliklerinden dolayı pek çok farklı etnik ve dini kesimleri himayesinde bulundurmuş olmaları, modern Türk Mutfağı'nın zenginliğini sağlayan önemli unsurlar olmuştur (Baysal, 1993b; Demirgöl, 2018; Ünver Alçay vd., 2015). Bu durum Orta Asya'da filizlenen sofrada adabının ileri de kurulacak Türk devletlerinin de temel geleneği olacağına işaretidir.

Kutadgu Bilig'de sofrada adabına dair öğütler de yer almaktadır.

*“Büyükler yemeğe elini uzatmadan
Sen uzatma bak, budur bilinen
Sağ elini uzat Allah adıyla
Yemek bereketli, sen de zengin olursun
İnsanların önündeki lokmayı alma
Kendi önündeki neyse onu alıp ye”*

Türk kültüründe beslenme pratiği yalnızca fizyolojik bir ihtiyaç olmanın ötesinde, toplumsal dayanışma ve aidiyetin kurucu bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Orhun Yazıtları'nda hakanın halkının karnını doyurmayı görev bilmesi, toplu yemeklerin siyasî ve sosyal bir anlam taşıdığı göstermektedir (Özdemir, 2021). Orta Asya Türk topluluklarında yemek seremonileri yalnızca karın doyurmak amacıyla değil, aynı zamanda karar alma süreçleri, diplomatik ilişkiler ve toplumsal birlik gibi işlevlerle şekillenmiştir. "Toy" adı verilen meclislerde, devlet yöneticileri istişarelerde bulunur, bu toplantılar genellikle yemekli olurdu. Zamanla toy kavramı doğum, düğün ve bayram gibi önemli günlerde yapılan yemekli eğlenceleri de kapsar hâle gelmiştir (Beşirli, 2017: 236). Oğuz töresine göre toy sofraları hilal biçiminde düzenlenir; ortadaki yer devletin en üst temsilcisine, sağ ve sol kollara ise sosyal statüye göre oturulurdu. Koyunun başı, sağrı ve uyluk gibi değerli parçaları sağ kolda oturanlara; but ve kürek gibi parçalar ise sol kol tarafına verilir. Bu hiyerarşik dağılıma "ülüş" adı verilmekteydi (Sandıkçıoğlu, 2025). Yemeğin dağıtımında yaş ve toplumsal konuma göre bir adalet gözetilir, sofrada ağızda lokma varken konuşmak ayıp sayılırdı. Misafire ilk lokmanın ev sahibi tarafından yedirilmesi, koyunun beyninin yalnızca saygı duyulan misafire sunulması gibi uygulamalar, bu kültürün misafirperverlik anlayışını yansıtır. Ayrıca, sofraya gelen her bireyin davet edilmesi, ortak yemeğin sosyal kapsayıcılığı gösterir (Batu & Batu, 2018).

İslamiyet öncesi sofrada kuralları, İslam'ın kabulünden sonra şekil değiştirerek devam etmiştir. Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig*'inde “Yemeğe sağ elinle ve Allah'ın adıyla başla; başkalarının önünden yeme” gibi kurallar yer almakta ve İslamî görgüyle eski töreyi birleştirmektedir (Taneri, 1977:64). Özgündüz ve Uzunçağ (2012) da Selçuklu döneminde dua, besmele ve şükür gibi uygulamaların sofralarda yaygınlaştığını belirtmektedir. Orta Asya'da yemekler genellikle yer sofralarında ortak kaplardan yenir, yaş hiyerarşisine dikkat edilirdi. Arkeolojik bulgular; geniş ağızlı kaplar, içki kadehleri, küçük bıçak ve kaşıkların bu dönemde yaygın kullanıldığını göstermektedir (Eröz, 1977). Helen Pfeifer (2020), bireysel kapların eksikliğinin iş birliğini ve topluluk bağı güçlendirdiğini vurgulamakta, bu uygulamanın yalnızca ekonomik değil, sosyal değerlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Orta Asya Türklerinde sofrada adabı; paylaşım, eşitlik, misafirperverlik ve sosyal düzen ilkelerinin bir arada yaşatıldığı bir kültürel sistemdir. Bu yapı, Türklerin yerleşik hayata geçmesi ve İslamiyet'i kabul etmesinden sonra biçim değiştirmiş ama özünü büyük ölçüde korumuştur.

5. Yerleşik hayata geçiş: Anadolu Selçuklu Devleti döneminde sofrada adabı

Selçuklu dönemi, Türklerin Orta Asya'dan getirdikleri sofrada kültürünü İslam dünyasının yerleşik gelenekleriyle harmanladıkları bir geçiş sürecidir. 11. ve 12. yüzyıllarda Karahanlılar, Gazneliler ve Büyük Selçuklular coğrafyasında hem göçebe örfler hem de İran-İslam sofrada adabı etkili olmuştur. Bu dönemde yer sofrası geleneği devam etmekle birlikte saray çevresinde görgü kuralları yazılı hale getirilmeye başlanmıştır. Yusuf Has Hacib'in çağdaşı Kaşgarlı Mahmud, *Divânü Lügati't-Türk*'te Türk boylarının sofrada ve ziyafet adetlerine dair bilgiler aktarmıştır. İbn-i Bibi gibi Selçuklu tarihçileri de sarayda merasim sofralarının nasıl kurulduğunu tarif etmektedir.

1071 sonrası Anadolu'ya yerleşen Selçuklular, yeni coğrafyanın etkisiyle mutfak kültürünü zenginleştirmiş, ancak sofrada düzenini büyük ölçüde korumuşlardır. Selçuklu sofraları tıpkı Orta Asya'da olduğu gibi yere serilen bir bez üzerinde kurulmuş, alçak ayaklı ahşap tablalara yerleştirilen bakır sinilerde yemekler ortaklaşa tüketilmiştir. Halk ve saray sofralarında tabak, sahan, kâse ve tas gibi kaplar yaygın olarak kullanılmıştır. Yemekler ortak kaplardan kaşıkla yenmiş, bıçak ise yalnızca servis için bulundurulmuştur. Bireysel çatal kullanımı bu dönemde

görülmemektedir. Nevin Halıcı (1999), Osmanlılara kadar uzanan klasik Türk mutfağında “siniden tepsiye” geçişin oldukça geç yaşandığını ifade etmektedir. Selçuklu dönemine ait bir minaî tekniğinde üretilmiş seramik kâse, hükümdarın çevresinde düzenlenen av ve ziyafet sahneleriyle dönemin sofrâ kültürünü yansıtır. 12.–13. yüzyıla tarihlenen bu kâse, Metropolitan Museum of Art’ta yer almakta olup, hükümdar çevresindeki törensel sofrâ atmosferini betimlemektedir (Envanter No: 57.36.3).

Sofra adabında İslâm etkisi giderek belirginleşmiştir. Eller yıkanmadan sofraya oturulmaz, yemek besmeleyle başlar, şükür duasıyla sona erer. “Lokmanın küçüğü büyüğe verilmez” gibi atasözleri, hiyerarşik görgü kurallarını yansıtmaktadır. Osman Turan, Sultan Sencer’in halkla birlikte yere bağdaş kurarak yemek yediğini aktararak, saray sofralarında da tevazuunun benimsendiğini belirtir (Turan, 1969). Bununla birlikte, bazı kaynaklarda sultanların zaman zaman altın ve gümüş kaplarda, kıymetli baharatlarla zenginleştirilmiş yemekler yediği aktarılmaktadır (Özçelik, 2008). Ancak bu sunumlar dahi ortak sinilerde gerçekleştiğinden, sofrâ düzeni geleneksel çizgiyi sürdürmüştür. Minyatür örnekleri sınırlı olsa da dönem sanat eserleri ve arkeolojik bulgular sofrâ kültürü hakkında fikir vermektedir. Minaî seramikler, saray sofralarının törensel boyutunu görselleştirirken; Kazvin’deki 1529 tarihli Câmî’üt-tevârih’te yer alan minyatürlerde Hulâgû Han’ın ziyafeti gibi tasvirler, dolaylı olarak Selçuklu sonrası İran-Türk sofrâ kültürünün izlerini taşımaktadır. Selçuklu dönemi hem geleneksel hem de İslâmî öğelerin harmanlandığı bir kültürel evrim sürecidir.

6. Osmanlı Devletinde sofrâ adabı

Türk mutfağı, tarihsel gelişimi içinde en parlak dönemini Osmanlı İmparatorluğu zamanında yaşamıştır. Bu süreçte Osmanlı saray mutfağı yalnızca iç dinamiklerle değil, dış etkileşimlerle de zenginleşmiştir. Özellikle saraya gelen yabancı elçilerin Osmanlı yemeklerinden etkilenerek kendi aşçılarını eğitmek üzere Türk aşçıların yanına gönderdikleri bilinmektedir (Demirgöl, 2018; Kızıldemir vd., 2014; Şanlıer vd., 2012). Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u fethinden sonra saray mutfağına deniz ürünleri dâhil olmuş, yeni tatlar mutfağın çeşitliliğini artırmıştır. Saray ve halk mutfağı arasında belirgin farklar gelişmiştir. Halk, yerde kurulan sofrâ bezleri üzerinde yemek yerken; içecek olarak şurup, hoşaf, ballı şerbet ve gül suyu gibi içecekler yaygındı. Kullanılan temel araç kaşık olmuş, çorba ve pilav kaşıkla tüketilirken, diğer yemekler çoğunlukla elle yenmiştir. Yemekten önce ibrik ve leğenle el yıkamak yaygın bir adetti (Demirgöl, 2018; Turgut, 2020; Yerasimos, 2014). Osmanlı Saray Mutfağı görkemli olsa da günlük yemek düzeninde sadelik hâkimdi. Tanzimat Dönemi’ne kadar sarayda da yer sofrası kullanımı yaygındı. II. Mahmut döneminden itibaren Avrupa etkisiyle masa, sandalye, çatal-bıçak kullanımı saray çevresinde yaygınlaşmıştır (Alptekin, 2014; Batu, 2024; Demirgöl, 2018; Yerasimos, 2014).

Halk mutfağı ise daha sade ve az çeşitliydi. Günde iki öğün yemek yenir; haremlik-selamlık düzeni geçerliydi. Ancak bazı evlerde aile bireyleri birlikte sofraya otururdu. Ramazan ve bayram gibi dönemlerde toplu yemek geleneği sürdürülmekteydi (Kılıç & Albayrak, 2017; Uludağlı, 2023). En belirgin dönüşüm 19. yüzyılda Batı etkisiyle yaşanmış, Özge Samancı’nın (2013) da belirttiği gibi “alaturka” ve “alafranga” olmak üzere iki ayrı sofrâ düzeni oluşmuştur. Yer sofrası halk arasında 20. yüzyıl ortalarına dek yaygın biçimde kullanılmıştır.

Görsel 3. Harem’de gündelik hayat



Kaynak: Melling, *Voyage pittoresque de Constantinople et du Bosphore*, 1819, TSMK, Y.B.2671, pl.14 (detay).

16. Yüzyıla ait bir minyatürde Sultan II. Selim'in Edirne Sarayı'nda Safevî elçisini kabul etmesi betimlenmekte; elçinin getirdiği hediyelerin halı üzerine serildiği ve bu seremoniyeye uygun biçimde sunulduğu görülmektedir (Topkapı Sarayı, Hazine 1339, yk.247b). 1433'te Edirne Sarayı'nda Sultan II. Murad'a eşlik eden Burgonya Dükü'nün başçaşniğiri Bertrandon de la Broquière'nin gözlemleri, sofrta örtüsü yerine kullanılan daire biçiminde yumuşak deriden yapılmış yaygılar gibi detaylarla erken dönem Osmanlı sarayının geleneksel yönlerini ortaya koymaktadır (Broquière, 2001:57).

Yemek öncesinde ipek bir örtü serilmesi ve yalnızca hükümdarın özel bir yaygıda yemek yemesi, hiyerarşik düzenin sofradaki yansımalarını gösterir. Aynı zamanda sofraya getirilen yüzlerce kalaylı sahan içinde sunulan koyun ve pirinç yemekleri, klasik Türk mutfağının temel taşları olan et ve tahılın temsil gücünü yansıtır. Bu unsurlar hem maddi bolluğun hem de yönetim biçiminin temsili bir anlatımı hâlinindedir. Sofra örtüsü yerine deri kullanılması hem dayanıklılık hem de geleneksel göçebe kültürün izlerini taşır. Bu gözlem, Osmanlı mutfağının saray boyutunun dahi görkem yerine geleneğe sadık kaldığını, değişimlerin yavaş ve aşamalı gerçekleştiğini destekler niteliktedir. 19.yüzyılda Osmanlı saray yaşamında geleneksel yer sofrası düzeninin (Görsel 4) sürdürüldüğüne dair önemli tanıklıklardan biri de Adile Sultan'ın Kuruçeşme sahil sarayındaki yemek davetine katılan Leyla Saz'ın anılarında yer almaktadır. Saz, bu deneyimini şu sözlerle aktarmaktadır:

"Sofra, odanın bir kenarına yere konuldu. Yere yayılan sırmalı, pullu müdevver (yuvarlak) yaygı üzerine altı ayaklı gümüş iskemle kondu. Üzerine yaygın aynı bir örtü örtüldü, bunun üzerine yuvarlak gümüş bir tepsi kondu. Tepsinin etrafına üçer tane kenarı saçak çıkarılmış ince tülbent destimaller, bunların üstüne birer altın çorba ve pilav kaşığı, birer de saplı mercanlı ve küçük pırlantalı sedef soğukluk kaşıkları kondu. (...) İbrikarların getirdikleri gümüş leğenlerde ellerimizi yıkadık, ibrikar ustanın tuttuğu başları sırmalı havlu ile kuruttuk, sofrta etrafına konulmuş yer şiltelerinde oturduk. Dizlere alınan sofrta havluları da sırma işlenmişti." (Saz, 1994:121).

Adile Sultan'ın Kuruçeşme sahil sarayında düzenlenen yemek davetine katılan Leyla Saz'ın 19. yüzyıla dair bu gözlemi, Osmanlı saray yaşamında geleneksel yer sofrası düzeninin uzun süre korunmuş olduğuna dair önemli bir birincil kaynak niteliğindedir. Leyla Saz'ın ayrıntılı anlatımı, sadece fiziksel düzene değil, aynı zamanda estetik, temizlik ve sosyal hiyerarşi unsurlarına da ışık tutmaktadır (Saz, 1994:121). Sofra kurulumunun odanın bir kenarında yere serilen sırmalı, işlemeli yaygı üzerine yapılması, Osmanlı sarayında görkemli ama yerel kodlara sadık bir sofrta anlayışının sürdüğünü göstermektedir. Gümüş tepsiler, altın çorba kaşıkları, mercan ve pırlanta detaylı sedef soğukluk kaşıkları gibi nesnelere, sofranın hem zenginliğini hem de ince sanat anlayışını yansıtır. Ancak bu zenginliğin masa yerine yer sofrasında vücut bulması, geleneksel formun modernleşme döneminde dahi mevcudiyetini koruduğunun bir göstergesidir. Ottaviano Bon'un gözlemleri de bu durumu desteklemektedir. 17. yüzyılın ilk yarısında İstanbul'da görev yapan Venedik Balyosu, padişahın yemek alışkanlıklarını aktarırken, "önüne çok değerli bir peşkir konur... önünde bir Bulgar derisi, üstünde birkaç tür beyaz ekmek vardır" diyerek hem hijyen hem sunum kurallarının ayrıntılarını vermiştir (Bon, 1996:113).

Osmanlı İmparatorluğu, Türk sofrta geleneğinin en parlak gelişim gösterdiği dönem olarak kabul edilmektedir (Demirgöl, 2018). Geleneksel Osmanlı mutfağı, Orta Asya'dan taşınan kültürel mirasla, farklı coğrafyalardan alınan etkilerin harmanlanmasıyla oluşmuştur (Samancı, 2013). Bu bağlamda, 15. yüzyıldan itibaren elçilik ziyafetlerinde uygulanan kurallar, "yemek nizamı" kanunnameleriyle kayıt altına alınmıştır (Birken, 2012; Güler, 2010). Yemek saatleri genellikle kuşluk ve akşam olarak belirlenmiştir; sabah atıştırmaları dışında "kahvaltı" kavramı bulunmamaktadır (Özçelik, 2017). Yemeğin topluca yenmesi, ortak kap kullanımı, el yıkama ritüelleri ve sade sunum biçimi, sarayda dahi uzun süre yaşatılmıştır (Yerasimos, 2014).

7. Cumhuriyet Döneminden bugüne türk sofrta adabı

Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde ve Tanzimat sürecinde Avrupalılaşmaya yönelik birtakım gelişmelerin varlığı söz konusudur. 19. yüzyıl bu sürecin başlangıcı olarak görülmektedir. Şehirde ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan kesimler masa ve sandalye sistemine ilişkin sofrta düzenine geçiş yaparken kırsal bölgelerde yaşayan halk ise Osmanlıdan kalma sofrta düzenini sürdürmeye devam etmiştir. Dünya savaşları ile kurtuluş mücadelesi açısından yapılan savaşlar ülke ekonomisine ve dolayısıyla sofrta zenginliğine olumsuz yansımış olsa da sofrta adap ve alışkanlıkların sürdürüldüğünü söylemek mümkündür.

Mekânsal ve zamansal gelişmelerin peşi sıra yemek ile dönüşüme uğradığı erken Cumhuriyet döneminde ziyafetler kadar dışarıda yemek yeme mekânlarının sayısının da artmasıyla sosyalleşme önünde var olan engellerin de kalkması, yemeği sosyal etkileşimin ana konularından birisi haline getirmiştir (Aydın, 2023; Meriç, 2007:136). Kırsal kesimdeki yer sofraları hala devam etse de bazı köylerde, masa kültürüne geçiş görülmektedir. Masa genellikle evin bir köşesinde dekoratif bir obje olarak kullanıma sahipken yemek yeme alışkanlığı çoğu köylerde hala yer sofrasında sürdürülmektedir. Yer sofrasının kolay bir uygulama olması ve aile bireylerini daha fazla bir arada

tutması inancıyla tercih edildiği söylenebilir. Masalı yemek yeme kültürünün köylere girmesi ve masa alışkanlığının, kent kültüründeki her birey için ayrı çatal, bıçak, bardak ve tabak gibi öğelerle yemek yemenin yerini alması uzun süre alacağı düşünülmektedir (Batu, 2024; Sarı, 2017).

Türk kültüründe yemeğin yere serilen sofraya bezi üzerinde yenilmesi geleneği uzun süre yaşatılan bir uygulama olmasına rağmen zamanla kaybolmaya yüz tutmuştur. Erkek ve kadının birlikte iş hayatına atılması evde yemek hazırlama ve tüketme geleneğini azaltmış ve dışarıdan yemek siparişi verme alışkanlığı yaygınlaşmıştır. İşe yeme kaygısı nedeniyle birçok insan kahvaltılarını hızlıca sokakta ya da ofiste basit ürünlerle geçiştirmeye başlamıştır (Batu, 2024). Sofra adap kuralları da kısmen yaşatılmaya devam etse de tüm dünyadaki değişime yönelim söz konusudur. Örneğin yemek öncesi ve sonrası el yıkama alışkanlığı varlığını sürdürürken ortak kaptan yemek yerine her kişi için ayrı araç gereç ve tabaklarla yemek yeme uygulaması yaygınlaşmaktadır. Bu durumun aile bireyleri arasında mesafe oluşturduğu tartışması da devam etmektedir.

Batılılaşma sürecinin bir sonucu olarak yemek çeşitlerinde ve masa düzeninde de değişiklikler ortaya çıkmıştır. Özellikle büyük şehirlerde Cumhuriyetle birlikte yer sofraları yerini zamanla masa ve sandalyelere bırakmıştır. Sofradan masaya geçiş ile birlikte sofraya kural ve adabları da değişmeye başlamıştır. Diğer taraftan yemek araçları da çeşitlenerek her bir yemek için ayrı tabak kullanımına ve daha sonra her bir yemek çeşidi için ayrı çatal-kaşık-bıçak uygulamalarına geçmiştir (Aydın, 2023; Celal, 1992:183). Cumhuriyetin ilanından bugüne dünya genelinde benzer uygulamaları görmek mümkündür. Geçmiş dönemlerdeki geniş ailelerin yerini sınırlı bireye sahip çekirdek ailelerin alması, sofrada büyüklere gösterilen saygının zamanla azalması bunun belirgin örnekleri arasındadır. Bununla birlikte gelen misafire gösterilen ilgi ve önemin Orta Asya'dan bu yana sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Özellikle önemli gün ve geceler ile Ramazan aylarında devam eden toplu yemek yeme alışkanlığı bugün de yaşatılmaktadır.

8. Sonuç ve öneriler

Türk kültüründe sofraya adabı köklü uygulamalardan birisi olarak her dönemde dikkat çekmektedir. Yaşanılan gelişmeler, göçebelik ve yerleşik hayata geçiş ve İslamiyet'in kabulüne kadar her dönemde Türkler adap ve alışkanlıklarını sürdürmeyi başarabilen ender toplumlardan birisidir. İslamiyet öncesi Orta Asya'da sahip olunan kültür ve sofraya adabı İslamiyet'ten sonra da benzer şekilde devam etmiştir. Zira Türklerin İslam dini öncesi sahip olduğu sofraya adabı ve uygulamaları İslam çizgisine benzer özelliktedir. Türklerin ailece yemek yeme, yemeklerini başkalarıyla paylaşma ve konuklarına verdikleri önem asırlar boyu süren alışkanlıkları olarak dikkat çekmiştir. Acı ve mutlu günlerde bu paylaşım geleneksel hale gelmiş ve bu gelenek sürdürülmüştür. Misafirlere olan ilgi her zaman davet sahiplerinin üzerinde olmuştur. Ek olarak devlet yetkililerinin halkını da düşünen paylaşım anlayışı da uzun yıllar süregelen uygulamalar arasında görülmektedir.

Dünya genelinde yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak her toplumda önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Osmanlı'nın son yıllarından bugüne Türk sofraya adabında da uygulamalar açısından birtakım değişikliklerin görülmesi şaşırtıcı değildir. Ancak genel olarak şekli değişse de gerçek varlığı yaşatılan pek çok uygulama ve kural günümüzde de devam etmektedir. Orta Asya serüveniyle başlayan ve Anadolu'da en üst seviyeye ulaşan Türk mutfak kültürü ile bunun önemli parçası olan sofraya gelenek ve alışkanlıkları yaşatılmaya devam etmektedir. Bu durum özellikle Ramazan ayı ve dini bayramlarda kendini göstermektedir.

Türklerin ailece yemek yeme, yemeklerini başkalarıyla paylaşma ve konuklarına verdikleri önem asırlar boyu süren alışkanlıkları olarak dikkat çekmiştir. Acı ve mutlu günlerde bu paylaşım geleneksel hale gelmiş ve bu gelenek sürdürülmüştür. Misafirlere olan ilgi her zaman davet sahiplerinin üzerinde olmuştur. Ek olarak devlet yetkililerinin halkını da düşünen paylaşım anlayışı da uzun yıllar süregelen uygulamalar arasında görülmektedir. Dünya genelinde yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak her toplumda önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Osmanlı'nın son yıllarından bugüne Türk sofraya adabında da uygulamalar açısından birtakım değişikliklerin görülmesi şaşırtıcı değildir. Ancak genel olarak şekli değişse de gerçek varlığı yaşatılan pek çok uygulama ve kural günümüzde de devam etmektedir. Orta Asya serüveniyle başlayan ve Anadolu'da en üst seviyeye ulaşan Türk mutfak kültürü ile bunun önemli parçası olan sofraya gelenek ve alışkanlıkları yaşatılmaya devam etmektedir. Bu durum özellikle Ramazan ayı ve dini bayramlar da kendini göstermektedir.

Bu çalışma, kültürel kimlik, sosyal yapı ve tarihsel süreklilik bağlamında sofraya adabının çok katmanlı bir kültürel göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Sofraya adabı; yalnızca yemek yeme biçimlerini değil, aynı zamanda toplumsal hiyerarşiyi, dini inançları ve misafirperverlik anlayışını da yansıtan sembolik bir alandır. Türk kültüründe sofraya, birey-toplum ilişkilerini düzenleyen, kültürel kodların yeniden üretildiği bir sahne olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda çalışma, gastronomi sosyolojisi, kültürel antropoloji ve geleneksel bilgi aktarımı alanlarına

teorik bir katkı sunmaktadır. Ayrıca İslam öncesi ve sonrası kültürel pratikler arasındaki sürekliliği vurgulayarak, kültürel evrimin kopuşlardan ziyade dönüşüm üzerinden okunabileceğini göstermektedir.

8.1. Teorik çıkarımlar

Çalışma, kültürel antropoloji, gastronomi tarihi ve sosyoloji gibi alanlara katkı sağlayarak sofrada adabının kültürel süreklilik ve dönüşüm bağlamında ele alınabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda kültürel kodların yemek kültürü üzerinden okunabileceğine dair teorik bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırma, gastronomi turizmi, kültürel miras eğitimi ve müzecilik gibi alanlarda uygulamaya yönelik öneriler sunmaktadır. Özellikle yöresel yemek festivalleri, sofrada adabı müzeleri ve eğitim içerikleri geliştirilmesinde referans olabilir.

8.2. Pratik çıkarımlar

Araştırma sonuçları, geleneksel sofrada adabının hem kültürel mirasın korunması hem de yeni kuşaklara aktarılması açısından önemli bir kaynak işlevi görebileceğini göstermektedir. Özellikle gastronomi turizmi, kültürel miras eğitimi ve yöresel festivaller gibi uygulamalı alanlarda, Türk sofrada adabına dair bilgiler, içerik geliştirme açısından zengin bir potansiyel sunmaktadır. Eğitim kurumlarında görgü kuralları ve kültürel değerlerin aktarımında bu çalışma rehber niteliğinde kullanılabilir. Ayrıca yerel yönetimler ve kültür politikaları çerçevesinde “sofrada müzeleri” ya da “yaşayan kültür atölyeleri” gibi projelere altyapı sağlayabilir. Misafirperverlik, paylaşım ve saygı gibi değerlerin yeniden hatırlatılması, çağdaş yaşamın bireysel yapısında kültürel bağların güçlendirilmesine katkı sunabilir.

8.3. Gelecek çalışmalar için öneriler

Bu çalışma ikincil kaynaklara dayalı bir derleme niteliğinde olup, birincil veri üretimi sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda saha çalışmaları, gözlem ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla çağdaş sofrada pratiklerinin yerel düzeyde analizi yapılabilir. Ayrıca farklı etnik grupların, mezheplerin ve bölgesel toplulukların sofrada adabı karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Yurt dışında yaşayan Türk diasporasının sofrada alışkanlıkları da kültürel süreklilik ve dönüşüm açısından önemli veri sunabilir. Böylece tarihsel geleneğin günümüzdeki yansımaları daha geniş ve somut bir çerçevede değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Alptekin, A. (2014). *Selçuklu Mutfağında Günlük Hayat ve Sofra Adabı* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, R. (2023). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e değişen sofralar: Yemek ve âdâb-ı muâşeret. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1583–1594.
- Batu, A. H. & Batu, S. (2018). Historical background of Turkish gastronomy from ancient times until today. *Journal of Food Ethics*, 5, 76–82.
- Batu, A. H., & Batu, S. (2018). *Türk beslenme alışkanlıklarının tarihsel gelişimi*. Ankara: Beslenme Kültür Derneği.
- Batu, G. (2015). Türk yemek kültüründe sofrada adabı üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 51, 129–147.
- Batu, G. (2024). *Cumhuriyet sonrası Türk sofrada kültüründe dönüşüm*. İstanbul: Kültür Akademi Yayınları.
- Batu, G. (2024). *Türk Halk Mutfağında Görgü Kuralları ve Davranış Biçimleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Baysal, A. (1993b). *Beslenme kültürümüzün temelleri*. Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Beşirli, N. (2017). Yemek kültürünün toplumsal bellekteki izleri: Oğuzlardan günümüze sofrada adabı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 83, 231–246.
- Birken, A. (2012). *Osmanlı sarayında protokol ve sofrada düzeni*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bon, O. (1996). *Ottaviano Bon'un Türkiye Gözlemleri (1604–1607)* (Çev. H. S. Yaltkaya). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Bowen, J. R. (2009). *Can Islam be French?: Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton University Press.
- Broquière, B. de la. (2001). *Doğu'ya Seyahat: Burgonya Dükü'nün Başçaşniğiri Bertrandon de la Broquière'in Seyahatnamesi* (Çev. M. Yıldız). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Çiğirim, A. (2001). *Yemeğin sosyolojik boyutu*. *Sosyoloji ve Kültür*, 5(2), 45-60.
- Demir, M., & Alper, P. (2021). G20 summit menus as a means of gastrodiploacy: Messages to the world via menus. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 25, 1-8.
- Demirer, M., & Özdemir, B. (2023). Gelenekten günümüze Türk mutfağında modernleşme. *Gastronomi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 98-117.
- Demirgöl, F. (2018). Çadırdan saraya Türk mutfağı. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 105–125.
- Diken, F. (2023). Geleneksel kültürden modern mutfağa geçişte sosyal etkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 102-119.

- Eröz, F. (1977). *Türk kültüründe yemek ve sofraya gelenekleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Eröz, M. S. (1977). *Türk Halk Kültürü Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Türk Halk Kültürünü Araştırma ve Tanıtma Vakfı Yayınları.
- Gargacı Kınay, D. (2024). Sofra adabının kültürel bir gösterge olarak analizi. *Folklor/Edebiyat*, 30(118), 231–250.
- Gargacı Kınay, M. (2024). Türk sofraya adabının kültürel kodları üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Kültür ve Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45–62.
- Göksoy, H. (2022). Osmanlı İmparatorluğu'nda kamu yemek kültürü ve imarethaneler. *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar*, 34(1), 129–154.
- Güler, H. (2010). *Fatih devrinde saray mutfuğu ve törenler*. İstanbul: Osmanlı Tarih Yayınları.
- Kaya, D. (2023). Cumhuriyet dönemi yemek kültüründe sofraya adabı ve modernleşme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(1), 90–112.
- Kaya, M., & Akpınar, R. (2017). Kutadgu Bilig'de yemek kültürüne dair kavramlar ve anlamları. *Karadeniz Araştırmaları*, 14(55), 191–210.
- Kılıç, R., & Albayrak, E. (2012). Osmanlı halk mutfuğunda günlük yaşam ve yemek kültürü. *Geleneksel Türk Mutfak Kültürü Dergisi*, 4(2), 70–86.
- Kılıç, R., & Albayrak, E. (2017). Türk yemek kültürünün dönüşümü üzerine bir inceleme. *Kültür ve Mutfak Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 44–59.
- Kızıldemir, Ö., Öztürk, Y., & Sarıışık, M. (2014). Osmanlı sarayında ziyafetler ve diplomatik temsiller. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 48, 55–76.
- Kızıldemir, O., Öztürk, Y., & Sarıışık, M. (2017). Osmanlı saray mutfuğunda ziyafetlerin diplomatik fonksiyonu ve gastronomik etkileri. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(1), 96–106.
- Okkalı, H., & Baytar, A. (2020). Osmanlı mutfuğının temel özellikleri ve geleneksel yapısı üzerine bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 57–70.
- Özçelik, A. (2008). *Selçuklu ve Osmanlı saraylarında yemek kültürü*. İstanbul: Tarih Araştırmaları Yayınları.
- Özçelik, H., Langton, N., & Aldrich, H. E. (2008). Doing well and doing good: The relationship between leadership practices that facilitate a positive emotional climate and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 186–203.
- Özdemir, B. (2021). Türk devlet anlayışında halkın beslenme hakkı. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 45, 101–122.
- Özgündüz, M., & Uzunçağ, S. (2012). Selçuklularda sofraya kültürü ve İslami etkiler. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 31(2), 102–115.
- Pfeifer, H. (2020). The gulper and the slurper: A lexicon of mistakes to avoid while eating with Ottoman gentlemen. *Journal of Early Modern History*, 24(1), 41–69.
- Sağır, M. (2012). Geleneksel Türk toplumunda yemek ve sosyal ilişkiler. *Toplum ve Kültür Dergisi*, 3(1), 27–42.
- Samancı, Ö. (2013). *Osmanlı mutfuğunda modernleşme*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Samancı, Ö. (2013). Osmanlı saray mutfuğunda alaturka ve alafranga sofraya düzeni (1850–1900). *Yemek ve Kültür Dergisi*, 32, 22–29.
- Samancı, Ö. (2019). *Yemek ve Modernleşme: Osmanlı Mutfuğının Dönüşümü (1839–1950)*. İstanbul: Homer Yayınları.
- Sandıkçioğlu, M. (2025). Oğuz töresi ve devlet organizasyonunda sofraya düzeni. *Ortaçağ Türk Tarihi Araştırmaları*, 9(1), 77–93.
- Şavkay, M. (2000). *Yemek ve kültür: Türkiye'de sofraya gelenekleri*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Saz, L. (1994). *Harem'in İç Yüzü* (Haz. İ. Ortaylı). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Singer, A. (2005). Serving up charity: The Ottoman public kitchens of Jerusalem. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 48(3), 472–491.
- Talas, C. (2005). *Türk toplum yapısında devlet-halk ilişkileri*. Ankara: Türk Kültür Vakfı.
- Turan, O. (1969). *Selçuklular Zamanında Türkiye*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ünver Alçay, G., Yılmaz, H., & Aksoy, Z. (2015). Türk mutfak mirasının korunması ve aktarımı üzerine bir değerlendirme. *Gastronomi ve Kültür Dergisi*, 2(1), 44–59.
- Yaşar, F. (2013). Geç Osmanlı dönemi âdâb-ı muâşeret kitaplarında sofraya kültürü. *Uluslararası Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 87–103.
- Yerasimos, M. (2014). *500 Yıllık Osmanlı Mutfuğu* (13. Baskı). İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Yerasimos, M. (2014). *Osmanlı mutfuğu*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Yıldırım, E., & Şimşek, A. (2021). Modern Türk ailesinde sofraya kültürü. *Aile Sosyolojisi Dergisi*, 15(2), 141–160.
- Yılmaz, S. (2018). Türk ailesinde sofraya adabı: Denizli örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 155–176.

Extended Abstract

Purpose

This study explores the historical evolution and cultural significance of table manners in Turkish society, from the early nomadic practices of Central Asia to the present-day customs observed in the Republic of Turkey. Table manners—seating arrangements, food presentation, etiquette, and social rituals—are critical to Turkish cultural identity and heritage. The research examines how table manners have persisted or transformed across significant socio-political periods: pre-Islamic Central Asia, the Seljuk and Ottoman Empires, and the Republican era. Furthermore, the study highlights how Islamic norms have intertwined with Turkic traditions and how modernization, urbanization, and globalization have influenced the continuity and change in these cultural practices.

Design/methodology/approach

This research adopts a qualitative, historical-analytical method, primarily based on an extensive review of secondary sources. It involves document analysis of historical texts, epics, travelogues, etiquette manuals, archaeological findings, and academic literature in both Turkish and English. The work synthesizes insights from cultural anthropology, sociology, gastronomy, and history. A comparative historical framework is employed to categorize the features of Turkish table manners across different periods. Thematic and chronological classifications are supported by synthesized tables highlighting continuities and ruptures in practices such as seating order, food service, and guest treatment. Criteria of reliability, historical depth, and cultural relevance guided source selection.

Findings

The findings reveal that Turkish table etiquette has exhibited remarkable cultural resilience despite significant historical transformations. In Central Asia, food-sharing practices like “ülüş” (portion distribution) and the “toy” (ceremonial feasts) reflected egalitarian and communal values rooted in nomadic life. Seating followed a strict hierarchical order based on age and status, and the treatment of guests was highly codified. These patterns endured and adapted with the adoption of Islam, as religious elements such as besmele (invocation) and şükür duası (thanksgiving prayer) were seamlessly integrated into existing rituals, not as ruptures but as reinforcements of ethical continuity. During the Seljuk period, while transitioning to more settled lifestyles began, the essential layout of dining, such as sitting on the floor and eating from shared trays, persisted. Written texts like Kutadgu Bilig and Divânü Lügati't-Türk documented behavioral norms, reflecting a merging of Islamic and Turkic codes. In the Ottoman Empire, palace cuisine evolved into a sophisticated institution representing imperial power and diplomacy. Yet, even in elite contexts, traditional elements like hand washing, food sharing, and collective eating remained prominent well into the 19th century. The dual structure of alaturka (traditional) and alafanga (Western-style) table settings emerged after the Tanzimat reforms, symbolizing the cultural dualities of modernization.

In the Republican period, modernization and Western influence significantly reshaped household dining. Tables, individual plates, and cutlery became widespread in urban centers, although the rural population retained floor-based communal dining traditions for much longer. Despite this transformation in form, core values such as hospitality, respect for elders, and communal eating during religious festivals have been largely preserved. Practices like inviting unexpected guests to meals or prioritizing them in service remain central to Turkish dining culture, reflecting deep-rooted hospitality norms inherited from the past. Furthermore, table manners have mirrored broader sociopolitical shifts: from nomadic egalitarianism to Islamic ethics, from imperial grandeur to bourgeois etiquette, and from communal to individualistic modes of eating. Yet, the ethical and symbolic framework around food—generosity, gratitude, and social unity—has remained remarkably consistent, especially in traditional settings and religious contexts such as Ramadan or Eid.

Originality

This study significantly contributes by offering a comprehensive, periodized synthesis of Turkish table manners across millennia, integrating pre-Islamic, Islamic, and modern elements. Unlike many culinary studies focusing on food types or recipes, this research foregrounds the sociocultural eating rituals, positioning table manners as a lens through which political authority, religious belief, social hierarchy, and cultural identity are expressed and negotiated. It draws attention to often-overlooked practices such as guest prioritization, portioning rituals, and symbolic gestures embedded in Turkish etiquette.

The study also introduces a unique comparative model that enables tracing continuities in dining rituals through distinct epochs of Turkish history. The detailed thematic chart, comparing seating arrangements, serving methods,

and cultural determinants from the Central Asian era through the Ottoman court to modern family dining tables, provides a structured tool for understanding cultural transformation. The research is particularly relevant for scholars and practitioners in cultural heritage studies, gastronomy, ethnography, and museology. It also lays groundwork for applied initiatives such as table manners museums, cultural education curricula, and gastronomy tourism programs. By contextualizing Turkish table manners as a living heritage shaped by both internal dynamics and external influences, this study contributes to the broader discourse on how food practices serve as vessels for cultural memory, intergenerational transmission, and national identity formation. It suggests that while utensils and formats may change, the underlying codes of hospitality, moderation, respect, and social order remain deeply ingrained in the Turkish collective consciousness.

Yazarın katkı oranı beyanı

Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür. Yazar, yapay zeka uygulamalarını kullanmadan makalenin araştırma tasarımını, uygulamasını, analizini ve yazımını kendisi gerçekleştirmiştir. Katkı oranı tamamen sorumlu yazara aittir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve derleme türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:2, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi

Ali Yalçın, Elif Alkar

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi

Cultural heritage tourism in the fifth-grade social studies textbook

Ali Yalçın¹ ve Elif Alkar²

¹Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-3924>

²Sorumlu yazar, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Türkiye, e-mail: elifalkaryildirim@yyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5048-6470>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 17 Şubat 2025 Düzeltilme: 3 Mayıs 2025 Kabul: 9 Mayıs 2025</p> <p>Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, Kültürel miras turizmi, Ders kitapları</p>	<p>Mevcut araştırmanın amacı, kültürel miras turizmi konularının beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (SBDK) içeriğinde nasıl ele alındığını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma deseni temel alınarak doküman analizi kullanılmıştır. Beşinci sınıf SBDK üzerinden ulaşılan veriler, betimsel analiz tekniğiyle yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda; kültürel miras turizmine ait konuların en fazla "Ortak Mirasımız", "Birlikte Yaşamak", "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" ile "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanlarında; en az ise "Evimiz Dünya" ve "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanlarında yer aldığı görülmüştür. Ders kitabında kültürel miras turizmini temsil eden unsurlar doğal miras ve kültürel miras kategorileriyle temsil edilmiştir. Kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve turizm ile ilişkilendirilmesine yönelik konuların, disiplinler arası bir yaklaşımla sunulduğu ders kitabında kültürel miras turizmini temsil eden çeşitli görsel öğeler ve metinler de dikkat çekmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 17 February 2025 Revised: 3 May 2025 Accepted: 9 May 2025</p> <p>Keywords: Social studies, Cultural heritage tourism, Textbooks</p>	<p>This study examines how cultural heritage tourism issues are addressed in the Fifth-grade Social Studies Textbook (SST) content. Document analysis based on a qualitative research design was used in this study. The data obtained from the Fifth grade SST were interpreted using descriptive analysis. The results showed that the topics related to cultural heritage tourism mainly were covered in the learning areas of "Our Common Heritage," "Living Together," "Technology and Social Sciences" and "Economy in Our Lives," and least in the learning areas of "Our Home is the World" and "Our Living Democracy." The categories of natural and cultural heritage define cultural heritage tourism elements in textbooks. Various visual elements and texts representing cultural heritage tourism are also noteworthy in the textbook, where issues related to the protection, promotion, and association of cultural heritage with tourism are presented through an interdisciplinary approach.</p>

1. Giriş

Kültür, bir milletin tarih boyunca meydana getirdiği maddi ve manevi değerler bütünü olup toplum içinde dayanışmanın ve beraberliğin sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır (Ol vd., 2024). İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor, kültürü, "bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, adet, gelenek ve toplum üyelerinin kazanmış olduğu huylar ve kabiliyetler bütünü" olarak tanımlamıştır (Haviland, 2002, s. 64). Miras ise hem somut kültür (sanat objeleri, mimari, peyzaj) hem de somut olmayan kültür (dil, bellek, müzik, dans, tiyatro, ritüeller) olarak yarar sağlayan ve paylaşılan değerler olarak tanımlanır (Silverman & Ruggles, 2007). Kültür ve mirasın birleşimi olan kültürel miras kavramı, insanlığın ortak geçmişi, kültürünü, sanatını ve tarihini yansıtan unsurlardan oluşmaktadır. Kültürel miras, geçmiş nesillerin yanı sıra günümüz toplumlarının da kültürel kimliklerini anlamalarına kaynaklık eder. UNESCO, Dünya Mirası Listesini somut ve somut olmayan kültürel miras unsurları olarak iki ana kategoriye ayırmaktadır. 2024 yılı itibarıyla listede 952 kültürel miras unsuru kayıtlıdır (UNESCO, 2024).

* Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazarlar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Yalçın, A. & Alkar, E. (2025). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 92-106. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1640961>

Kültürel mirasın korunması, özellikle turizm sektörüyle bağlantılı olarak büyük bir önem taşır. Kültürel miras turizmi, belirli bir bölgenin ya da ülkenin tarihi, kültürel ve sanatsal değerlerinin turistlere tanıtılması ve bu değerlerin ekonomik bir kaynak haline getirilmesi sürecidir (Richards, 2007). Bir başka ifadeyle kültürel miras turizmi, tarihi ve doğal kaynakları içeren, geçmişin ve bugünün hikâyelerini yansıtan eserleri ve etkinlikleri deneyimlemek amacıyla yapılan seyahatlerdir (İştin, 2025). Bu turizm türü son yıllarda özellikle alternatif turizm seyahatleri arasında daha fazla ön plana çıkmıştır (Karapınar & Barakazi, 2017). Farklı kültürlerin tanınmasında önemli bir araç haline alan turizm faaliyetleri, kültürel ve doğal mirasla uyumlu bir birlikteliğe sahiptir. Aksi takdirde turizm, mirasın zarar görmesine ve kültürel yapının bozulmasına yol açar. Bu nedenle, turizm ve kültürel mirasın uyum içinde olması, sürdürülebilirliğin her iki yönde ilerlemesini sağlar. Ayrıca, turizmle ilgili değişim kaçınılmaz olsa da karşılıklı kültürel etkileşim ve deneyimler bu değişimi zenginleştirebilir. Bu süreçte bireylere toplumsal bir bilinç kazandırmanın en etkili yöntemlerinden biri eğitimidir. Eğitim yoluyla kültürel miras bilinci artırılarak, bu alandaki turizm etkinliklerinin sürdürülebilirliği desteklenebilir (Kara & Tokmak, 2023; İlhan vd., 2015). Ders programları ve kitapları, bu sürecin önemli araçlarıdır. Turizm konusunun ders kitaplarında doğru ve etkili şekilde kullanımı ile genç nesillerin daha duyarlı ve bilinçli bir yaklaşıma sahip olmaları sağlanabilir (İlhan vd., 2015). Ayrıca bu eğitim, öğrencilerin tarihi ve kültürel mirası keşfetmelerini, yerel ve evrensel değerler arasındaki farkları anlamalarını destekler (Dönmez & Yeşilbursa, 2014). Bu farkındalık, çocukların hem yerel hem de evrensel kültürel mirası tanımasını ve korumaları ile mümkündür (Çulha Özbaş, 2021).

Kavramsal temelde pek çok unsuru içinde taşıyan kültür ve kültürel miras, farklı disiplinlere yayılmış durumdadır. Sözelimi, Türkçe, coğrafya, tarih ve sosyal bilgiler, kültür ve kültürel miras konularının yer verildiği önemli disiplinlerdir. Bunlar arasında öne çıkan sosyal bilgiler, öğrencileri yerel, ulusal ve küresel vatandaşlık yaşamına hazırlayan, zaman ve mekân içindeki bireyleri, toplumları, sistemleri ve bunların etkileşimlerini inceleyen bir bilimdir (National Council for the Social Studies [NCSS, 2025]. Sosyal bilgiler, öğrencilere kültürel mirası anlama ve bu mirası koruma sorumluluğu taşıma bilincini kazandırır. Ayrıca öğrencilerin toplumlar arası ilişkiler, tarihsel süreçler ve kültürel etkileşimler hakkında düşüncelerini sağlayıp gelecekteki vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olur.

Kültürel miras eğitimi ile öğrencilerin geçmiş ve bugün arasında bağ kurması, yerel ve evrensel değerleri keşfetmesi, farklı kültürleri anlaması ve bu kültürlere saygı göstermesi sağlanır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, kültürel miras farkındalığının kazandırılmasında önemli bir işlev görmektedir. Bu ders ile kültürel miras turizmine ilişkin bilincin oluşması, yerel ve evrensel mirasın korunması mümkündür. Sosyal bilgiler öğretiminde kültürel miras konularının öğretimi; öğrencilerin tarihsel bilinç geliştirmelerini, kültürel değerleri sahiplenmelerini ve turizm sektöründeki etik sorumlulukları anlamalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, kültürel miras turizmine dair eğitim içeriklerinin güncellenmesi, toplumsal farkındalık ve sürdürülebilirlik açısından büyük bir gereklilik arz etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, kültürel mirasın öğretilmesi ve korunması noktasında önemli bir araçtır. Ancak mevcut ilköğretim programlarında, kültürel mirasın turizmle ilişkisini ele alan kapsamlı bir eğitim içeriği bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin hem kültürel mirası anlamalarını hem de bu mirasın turizm ile ilişkisini kavrayarak korunmasına yönelik etkili yaklaşımlar geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Konuyla ilgili çeşitli alan yazın çalışmaları incelendiğinde kültürel miras ve sosyal bilgilerde kültürel miras konulu çalışmaların son dönemlerde arttığı görülmüştür (Arslan & Meydan, 2023; Azrak & Yalçınkaya, 2020; Batmaz & Yurtbakan, 2023; Büyükkuru, 2023; Demirezen & Aktaş, 2020; Metin Göksu, 2021; Kantekin, 2024; Kara & Tokmak, 2023; Kızık vd., 2022; May, 2019). Bu çalışmaların dışında sosyal bilgilerde kültürel miras ve turizm konularının etkileşimi, turizm kavramına ilişkin öğrenci görüşleri ve turizmin kültürel mirasa etkileri üzerinde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir (Doğanay & Zaman, 2021; İnce & Sağdıç, 2021; Kaya, 2019; Yalçın & Özdemir, 2023; Yıldırım & Çetin, 2022).

Ortak kültürel miras öğelerini korumak, yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmak tüm insanların sorumluluğudur (Ol vd., 2024). Özellikle eğitim, toplumların bu mirası ne derece doğru ve etkin bir şekilde sahiplenebileceğini etkileyen önemli bir unsurdur. Kültürel miras eğitimi, tarih ve kültürle ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşılmasına; sanat, teknoloji ve sosyal gelişmelere katkı sağlamasına ve insanlara saygı göstermesine yardımcı olur (Hunter, 1988). Bu bağlamda, kültürel mirasın korunması ve tanıtılması amacıyla eğitime önemli görevler düşmekte, ders kitapları ise bu sürecin en temel kaynağı olmaya devam etmektedir. 2024 yılında ders kitaplarının değişimi ile sosyal bilgiler dersi kapsamında kültürel miras ve turizm ile ilgili güncel konuların kitaplarda ne ölçüde yer aldığı merak edilmektedir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temel alınarak yeniden tasarlanan beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda [SBDK] yer alan kültürel miras turizmine yönelik konular, araştırmaya değer görülmüştür. Mevcut araştırmanın amacı, kültürel miras turizmi konularının beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde nasıl ele alındığını incelemektir.

2. Yöntem

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir.

Bu çalışmada nitel araştırma deseni temel alınarak doküman analizi kullanılmıştır. Yazılı, görsel ve dijital kaynaklardan veri toplanmasına imkân tanıyan doküman analizi, ilgili belgelerin incelenmesi olarak kabul edilir (Seyidoğlu, 2016). Doküman analizi özellikle tarihsel analiz ile eğitim bilimleri, sosyoloji ve kültürel çalışmalar gibi alanlarda tercih edilen bir yöntemdir. Bowen (2009) doküman analizini, "*dokümanların içerik ve bağlam analizine dayalı olarak sistematik bir şekilde incelenmesi*" olarak tanımlar.

2.1. Verilerin toplanması

Çalışmanın temel verileri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında yeniden tasarlanan ve yürürlüğe konulan beşinci sınıf SBDK'dan oluşmaktadır. Kitaba 30.12.2024 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) çevrim içi sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan beşinci sınıf SBDK'ya ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Beşinci sınıf SBDK'ya ait tanıtıcı bilgiler

Ders kitabı adı	Sınıf	Yazarlar	Yayınevi	Basım yılı
Sosyal bilgiler	5.sınıf	Cemal Gökhan Ol, Faruk Gökalp Yılmaz, Hilal Demireler, Mehtap Polat, Murat Akpınar, Ömer Evin, Turan Sinan Çelebi, Yasemin Yabansu	MEB Yayınları Devlet Kitapları	2024

2.2. Verilerin analizi

Çalışmada ulaşılan veriler, betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri analizi tekniği olup verilerin belirlenen temalar çerçevesinde sistematik olarak incelenmesini içerir (Scott, 1990). Araştırmada veri analizi süreci şu aşamalara göre gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma konusuna uygun olarak, beşinci sınıf SBDK'da yer alan ilgili doküman içeriğinin belirlenmesi ve bu kaynağa ulaşılması.
2. Ulaşılan verilerin betimsel analiz tekniğine uygun olarak kültürel miras turizmi kavramı özelinde; kavramlar, metinsel açıklamalar, görseller ve konu öğretim aşaması kategorileri altında gruplandırılarak kodlanması [Verilerin sistematik olarak analiz edilmesi için kodlama işlem süreci (Creswell, 2013), kültürel miras ve turizm ilişkisi temel alınarak yürütülmüştür].
3. Kültürel miras turizminin sosyal bilgiler dersi bağlamında ne ölçüde ele alındığının tespit edilmesi.
4. Kültürel miras turizmi kapsamında beşinci sınıf SBDK'dan elde edilen verilerin sunulması ve yorumlanması.

2.3. Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına betimsel analizden elde edilen verilerin etkili sunumu için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Ayrıca kodlama sürecinin belirlenen kategoriler doğrultusunda yapılması ve verilerin bu kategorilere göre sınıflandırılması da çalışmanın güvenilirliğini destekleyen bir başka aşamadır (Braun & Clarke, 2006). Araştırmada kullanılan kaynağın orijinal bir kaynak olması, resmi makamlarca basımı, yazar, kurum ve tarihinin belli olması, dokümanın araştırmaya katkı sağlayacak düzeyde açık, anlaşılır ve yorumlanabilir olması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için atılan başlıca adımlardır (Scott, 1990). Analiz sürecinde son olarak belirlenen kategori ve kodlar için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla resmi üniversitelerde görev yapan ve sosyal bilgiler eğitimi üzerine akademik yayınları olan iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde beşinci sınıf SBDK’da yer alan kültürel miras turizmine yönelik bulgular, çeşitli kod ve kategoriler altında tablolaştırılmış ve görsel unsurlar ile desteklenmiştir. Ayrıca kitap içinde kültürel miras turizmi kavramını taşıyan bazı bilgiler, doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmine yönelik anahtar kavramlar ve kültürel miras turizmi konularının öğretimi yine bu başlık altında incelenmiştir. Kültürel miras turizmi kapsamında tespit edilen kod ve kategoriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2’de yer alan kod ve kategoriler beşinci sınıf SBDK’nın birinci bölümünde bulunan “*Birlikte Yaşamak*”, “*Evimiz Dünya*” ve “*Ortak Mirasımız*” öğrenme alanlarından elde edilmiştir. Kültürel miras turizmi konuları kapsamında değerlendirilen unsurlar; “*kültürel miras*” ve “*doğal miras*” olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılmıştır. Doğal miras kategorisi altında; Pamukkale Travertenleri, Karain Mağarası, Nemrut Dağı ve Kapadokya gibi Türkiye’nin jeolojik ve doğal zenginlikleri yer almaktadır. Özellikle Göreme ve Kapadokya’nın “Peribacaları” kodu ile en yüksek frekansa sahip olması ($f=5$), bu bölgenin doğal miras eğitimi açısından merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Kültürel miras kategorisi altında ise; tarihi şehirler, mimari yapılar ve arkeolojik alanlar bulunmaktadır. Antik kentler (Efes), Osmanlı mimarisi (Süleymaniye Cami, Topkapı Sarayı), erken yerleşimler (Çatalhöyük), dini yapılar (Sümela Manastırı), geleneksel sivil mimari (Safranbolu Evleri) ve Helenistik sanat (Nemrut Dağı Anıtları) bunlardan bazılarıdır.

Tablo 2. Beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmi kapsamında tespit edilen kod ve kategoriler

Kategori	Alt kategori	Kod	f
Doğal Miras	Göreme ve Kapadokya	Peribacaları	5
	Nemrut Dağı	Anıtsal Doğa	4
	Pamukkale Travertenleri	Jeoturizm	3
	Karain Mağarası	Doğal Arkeolojik Alan	2
Kültürel Miras	Efes Antik Kenti	Antik Kentler	6
	UNESCO Dünya Mirası Listesi	Kültürel Koruma	6
	Göbeklitepe	Arkeolojik Alan	5
	Süleymaniye Camii	Osmanlı Mimarisi	5
	Kültürel Mirasın Tanıtımı	Turizm Politikaları	5
	Sümela Manastırı	Hristiyan Mimarisi	4
	Tarihi Yarımada (İstanbul)	Kültürel Peyzaj	4
	Tarihi Mekânların Korunması	Restorasyon	4
	Nemrut Dağı Anıtları	Helenistik Sanat	3
	Topkapı Sarayı	Osmanlı Sarayları	3
	Çatalhöyük Yerleşimi	Neolitik Dönem	3
	Çanakkale Şehitliği	Anıt-Mezar Turizmi	3
	İshak Paşa Sarayı	Selçuklu Mimarisi	2
	Hattuş	Eski Anadolu’da başkent	2
	Safranbolu Evleri	Geleneksel Türk Mimarisi	2

Tablo 2’de beşinci sınıf SBDK’da kültürel mirasın korunması ve tanıtımına yönelik “*Restorasyon*” ve “*Turizm politikaları*” gibi kavramların yer alması, öğrencilerin yalnızca tarihi bilgileri edinmelerini değil, aynı zamanda bu mirasın korunması için gerekli stratejileri anlamalarını da desteklemektedir. Bu yaklaşım, kültürel miras turizmi ile sürdürülebilirlik ilkeleri arasındaki bağlantıyı kurma açısından oldukça değerlidir. İlgili unsurlar, sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısını da göstermektedir. Coğrafya, tarih, sanat tarihi ve ekonomi gibi farklı disiplinlerle ilişkili konuların sosyal bilgiler dersinde bütüncül bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Özellikle turizm politikaları kavramının kültürel miras tanıtımı bağlamında ele alınması, öğrencilere kültürel mirasın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarını kavramaları açısından dikkate değerdir. Tablo 2’de ulaşılan verilere göre beşinci sınıf SBDK’da yer alan kültürel miras turizmi konuları şu dört madde altında sıralanabilir:

1. Doğal ve kültürel mirasın dengeli bir şekilde ele alınması ile öğrencilerin çevresel farkındalıklarını geliştirmek amaçlanmıştır.
2. Miras unsurlarının çeşitliliği, öğrencilere geniş bir tarihsel ve kültürel yaklaşım sunmuştur.
3. Kültürel mirasın korunması (doğal varlıklar dâhil), sürdürülebilir bir anlayışın geliştirilmesi ve kültürel miras bilincinin farkındalığı amaçlanmıştır.
4. Sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısı ile öğrencilerin kültürel mirası anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 2’de ulaşılan bulgularda beşinci sınıf SBDK sadece kültürel ve doğal miras unsurlarını listelemekle kalmayıp, bunların korunması ve turizm politikaları ile ilişkilendirilmesine de dikkat çekmektedir. Özellikle UNESCO Dünya Mirası Listesi ve tarihi mekânların korunması (restorasyon) gibi kavramların yüksek frekansta yer alması, öğretim programı kapsamında tasarlanan ders kitabının kültürel mirasın korunmasına verdiği önemin bir göstergesidir. Kültürel miras turizmine ait konular en fazla “Ortak Mirasımız”, “Birlikte Yaşamak”, “Teknoloji ve Sosyal Bilimler”, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanlarında; en az ise “Evimiz Dünya” ve “Yaşayan Demokrasi” öğrenme alanlarında yer almaktadır.

Beşinci sınıf SBDK’da UNESCO Dünya Mirası Listesi gibi uluslararası ölçekte önemli bir kavram da vurgulanmıştır. Bu kavram öğrencilere kültürel mirasın korunmasının küresel bağlamını kazandırma amacı ile ilişkilendirilebilir. Konuyla ilgili ders kitabındaki bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Dünya Mirası Listesi’nde yer alan somut ve somut olmayan kültürel miras öğeleri Dünya ve Türkiye’den örnekler kapsamında öğrenciler tarafından incelenir”

“UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu), Dünya genelinde farklı kültürlerle ait birçok kültürel miras öğesi belirleyerek bu öğeleri insanlığın ortak mirası görmekte ve bunların korunması için çalışmalar yürütmektedir. Korunması gereken kültürel miras öğelerini hazırladığı ve belirli aralıklarla güncellediği Dünya Mirası Listesi’nde yayımlamaktadır. Türkiye, UNESCO’ya 4 Kasım 1946’da katılmıştır.”

“UNESCO, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının da girişimleriyle ülkemizden 21 somut, 30 somut olmayan öğeyi belirleyip bu kültürel miras öğelerini koruma altına almıştır. Önümüzdeki yıllarda bu sayının artması beklenmektedir.”

UNESCO’ya ilişkin bu ifadeler, sosyal bilgiler eğitiminin sadece tarihi eserleri değil, aynı zamanda doğal mirasın turizm açısından önemini de uluslararası kuruluşlar çerçevesinde çocuklara öğretmeyi amaçlamaktadır.

3.1. Beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmi içerikli görsel metinler

Beşinci sınıf SBDK’daki “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek amacıyla turizmin tanımına ve turizmle ilgili bazı görsellere yer verilmiştir. “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında turizm, “üçüncül ekonomik faaliyetler” alanı olarak dikkat çekici açıklamalara değinilmiştir.

Görsel 1. Kayak sporu (kış turizmi)



Görsel 2. Zeybek oyunu



Merhaba, ben Efe (Görsel 1.7). Türkiye’den katılıyorum. Zeybek adlı halk oyunumuzda cepken dediğimiz, gömlek üstüne giyilen ve üzeri işlemeli bir kıyafet giyeriz. Su üzerine yağlı boya ile desen verdiğimiz ve bu desenleri kâğıda geçirdiğimiz ebru sanatı, geleneksel el sanatlarımızdandır. Dini bakımdan önemi olan ramazan ayında iki minare arasına mahya asma geleneğimiz vardır. Kare şeklinde kesilen ince hamurların içine kıyma koyularak yapılan Kayseri mantısı ünlü bir yemeğimizdir. Kebap, baklava ve etli ekme de diğer geleneksel lezzetlerimizdendir. Geleneksel Türk evlerinin üst katlarında cepheden dışarı çıkıntı yapan, cumba dediğimiz bir oda bölümü bulunur.


Beşinci sınıf SBDK'da Görsel 1'e ilişkin şu ifade dikkat çekicidir: "Turizm; dinlenme, eğlenme, görme, tanıma gibi amaçlarla yapılan gezilere denir. Turizm, ülkemizdeki önemli ekonomik faaliyetlerdendir. Ülkemizde doğa, yayla, kültür, termal, sağlık, yaz ve kış turizmi gelişmiştir". Görsel 2'deki ifadeler, geleneksel Türk kıyafetleri, halk oyunları (Zeybek), el sanatları (Ebru), dini gelenekler (mahya), mutfak kültürü (mantı, kebab, baklava) ve mimari unsurlar (cumba) gibi pek çok kültürel miras unsurunu içermektedir. Bu ifadeler, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımaları ve kültürel mirasın önemini kavramaları amacını taşımaktadır.

Görsel 3. Lale çiçeği

Haber kaynaklarını okuyunuz ve soruyu cevaplayınız.

Hollandalı turist Kuşadası'ndan yirmi yedi yıldır kopamıyor

"... Hollandalı yazılım mühendisi Jan Linkens (Jan Linkins), tatil için Aydın'ın Kuşadası ilçesine geldi. Buranın doğasına hayran kaldı. Ertesi yıl geldiğinde, su altının güzelliklerini görebilmek için yüzmeyi öğrenip tüplü dalış eğitimi almaya başladı. Dalış yapmak ve arkadaşlarıyla bir araya gelmek için yirmi beş yıldır tatillerini Kuşadası'nda geçiren Linkens, Türkiye'nin su altı habitatu ve tarihi yapı zenginliğinin yanında kabak çiçeği dolması gibi lezzetli yemekleri olduğunu söyledi. Ayrıca Kuşadası'nda güzel arkadaşlıklar kurduğunu, ülkesinin simgelerinden olan lalenin Osmanlı Devleti'nden Hollanda'ya götürüldüğünü duyunca çok şaşırıldığını ve gelecekte Kuşadası'na yerleşmeyi planladığını dile getirdi (Görsel 1.18)..."



Görsel 1.18

Görsel 3'te yer alan ifadeler değerlendirildiğinde, Hollandalı bir turistin Kuşadası'na olan ilgisi ve bölgedeki kültürel, doğal ve tarihi unsurlarla kurduğu bağı görülmektedir. Görsel 3'te Kuşadası'nın doğal güzellikleri (denizi ve dalış imkânları), gastronomik kültürü (kabak çiçeği dolması) ve tarihi bağları (Osmanlı lalesinin Hollanda ile ilişkisi) vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, ders kitabında kültürel mirasın turizm aracılığıyla uluslararası bir boyutta tanıtılmasını ve öğrencilerin kültürel farkındalık kazanımlarını desteklemektedir.

Görsel 4. Kapadokya, Pamukkale Travertenleri ve Göbeklitepe



Görsel 4'te Türkiye'nin önemli kültürel ve doğal miras alanları (Kapadokya, Pamukkale ve Göbeklitepe) ile kültürel miras turizminin öğretiminde kullanılabilecek eğitim materyalleri sunulmuştur. Konuyla ilgili beşinci sınıf SBDK'da bulunan ve kültürel miras turizm bağlantısını en iyi açıklayan ifadelerden biri şöyledir:

"Ülkemize eğitim ve turizm amaçlı birçok yabancı misafir gelmektedir. Türk misafirperverliği gereği, onları dil, din ve renk ayrımı yapmadan saygı ve sevgiyle karşılarız. Misafirperverliğimizden etkilenen bazı kişiler ülkemize yerleşmeyi tercih eder, bu da milletler arası etkileşimi artırarak önyarguları azaltır ve huzurlu bir yaşam ortamı sağlar."

Sosyal bilgiler dersinde bu tür görsellerin ve metinlerin kullanımı, öğrencilerin Türkiye'nin kültürel miras alanlarını tanımasını, mirasın korunmasının önemini anlamasını ve turizmle ilişkisini kavramasını sağlayabilecek niteliktedir. Doğal ve kültürel mirasın birleşimi olan Peribacaları gibi oluşumlarla birlikte tarihi yerleşim alanları (Göreme açık hava müzesi, Yer altı şehirleri), bu bölgeyi anlatan önemli örneklerdendir. Ayrıca bu bölgede bulunan sıcak hava balonları, turistler için cazibe merkezi oluşturmakta ve bu durum bölge ekonomisini canlandırmaktadır. Bir diğer görsel olan Travertenleri ile ünlü Pamukkale, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer almakta olup hem doğal hem de tarihi bir destinasyondur. Ayrıca bu bölgede kültür ve sağlık turizminin bir arada olduğu Antik Hierapolis kenti ve termal suları, tarihsel süreçte önemini daima korumuştur. Görsel 4'te tarihin en eski tapınak kompleksi kabul edilen ve insanlık tarihine dair önemli bilgiler sunan Göbeklitepe, arkeolojik ve kültürel açıdan büyük bir mirastır. Bu tür görseller ile öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın tarihi ve kültürel değerlerini öğrenmeleri ve koruma bilinci geliştirmeleri hedeflenmiştir. Böylece öğrenciler, kültürel mirasın sadece tarihi ve estetik değil, aynı zamanda ekonomik katkılar sağlayan bir unsur olduğunu kavrayabilirler.

SBDK’da ayrıca kültürel miras turizm öğelerinin ülkemizdeki devlet kurumlarınca koruması gerekliliğine ilişkin ifadeler de yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak ders kitabında şu açıklamalara yer verilmiştir:

“Ülkemizdeki kültürel miras öğelerinin korunmasında ise T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı Vakıflar Genel Müdürlüğü ile Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü sorumludur. Bunların yanı sıra valilikler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları da bu konuda bazı görev ve sorumluluklara sahiptir.”

3.2. Beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmine yönelik anahtar kavramlar

Araştırmada beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmine yönelik anahtar kavramlar incelenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Beşinci sınıf SBDK’da yer alan kültürel miras turizmine yönelik anahtar kavramlar

Kategoriler	Kodlar				
Kültürel Miras	✓ Tarihi eserler ✓ Müzeler ✓ Anıtlar	✓ Ören yeri ✓ Kültürel varlıklar	✓ Somut ve somut olmayan kültürel miras	✓ Festivaller ✓ Kültürel miras ✓ Değerler	✓ Kültür ✓ Medeniyet ✓ Gelenek ve görenekler
Doğal Miras	✓ Doğal güzellikler ✓ Milli parklar	✓ Ormanlar ✓ Bitki çeşitliliği	✓ Yaban hayvanları ✓ Denizler	✓ Göller ✓ Doğal miras	
Turizm	✓ Turistik değerler ✓ Turizm faaliyetleri	✓ Kültür turizm ✓ Doğa turizmi ✓ Turizm tesisleri	✓ Sağlık turizmi ✓ Termal turizmi ✓ Ekonomik faaliyet olarak turizm	✓ Yaz turizmi ✓ Turizm	✓ Turistik değerler
Teknoloji	✓ Dijital teknoloji ✓ Sanal müze ✓ Türkiye Kültür Portalı	✓ Mobil uygulamalar ✓ Sesli rehberlik sistemi	✓ Dijital ortam ✓ Dijital ayak izi	✓ Teknolojik araçlar ✓ Mobil müze kartları	
Doğal ve Kültürel Varlıkları Koruma	✓ Kültürel mirası koruma ✓ UNESCO ✓ Kültür ve Turizm Bakanlığı	✓ Doğal varlıkları koruma ✓ Vakıflar Genel Müdürlüğü	✓ Sıfır atık projesi ✓ Koruma bilinci ✓ Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü	✓ Sürdürülebilir çevre	✓ Bilinçli kullanım

Tablo 3’te sunulan verilere göre, beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmiyle ilgili içerikler beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; “*kültürel miras, doğal miras, turizm, teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma*’dır”. Bu sınıflandırma, öğrencilerin kültürel miras turizmini daha iyi anlamalarına ve konuyla ilgili kavramları öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Tablo 3’te tarihi eserler, müzeler, ören yerleri, somut ve somut olmayan kültürel miras ve geleneksel sanatlar gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde tarihsel bilinç, kültürel farkındalık ve mirası koruma bilinci oluşturma noktasında işlevsel olduğunu göstermektedir. Ayrıca Tablo 3’te geleneksel sanatlar ve festivaller gibi unsurların ele alınması, yerel ve ulusal kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.

Doğal miras, ekosistemlerin korunması ve sürdürülebilir turizm açısından önemli bir unsurdur. Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi müfredatında çeşitli milli parklar, ormanlar, bitki ve yaban hayatı gibi unsurlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kavramlar, öğrencilere çevre bilinci kazandırmada önemli rol oynamaktadır. Ders kitabında kültür turizmi, doğa turizmi, sağlık turizmi gibi farklı turizm türlerinin tanıtılması ile öğrencilere turizmin çeşitliliğinin ve ülke ekonomisi açısından önemini belirtmesi amaçlanmıştır. Ayrıca turizm faaliyetlerinin sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarıyla ele alınması, sürdürülebilir turizm anlayışını öğrencilere kazandırabilir. Teknoloji kategorisinde sanal müzeler, mobil uygulamalar ve dijital rehberlik sistemleri gibi konuların ele alınması, çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bir içerik sunulduğunu göstermektedir.

Dijital teknolojilerin, kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve erişilebilirliğinin artırılmasındaki rolü büyüktür. Öğrencilerin bu konularla tanıştırılmasının, onları dijital çağda kültürel mirası koruma ve tanıma süreçlerine dâhil etmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kültürel ve doğal varlıkların korunması kategorisi ise sıfır atık projeleri gibi sürdürülebilirlik ilkeleriyle desteklenmektedir. Beşinci sınıf SBDK’da, kültürel miras; tarih, coğrafya, ekonomi, çevre ve teknoloji ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında bu konuların yer alması, kültürel ve doğal varlıkların korunması, turizmin sürdürülebilirliği ve dijitalleşen dünyada kültürel mirasa erişimin kolaylaştırılması açısından büyük bir önem taşır.

Görsel 5'te yer alan veriler ders kitabında Çanakkale ve Muğla örneği şeklinde sunulmuştur. Çanakkale, tarihsel zenginliğe sahip olması yönüyle kültürel turizmin gelişmesine katkı sağlayabilecek önemli illerden biridir. Bu tür yerleşimler, öğrencilere tarih bilincini kazandıracak bir örneğe sahiptir. Görsel 5'te Çanakkale gibi tarihî öneme sahip yerlerin öğrencilere tanıtılması amaçlanmaktadır. Böylece hem bu alanların korunmasının gerekliliği hem de turizm açısından taşıdığı değer vurgulanmıştır. Bir diğer görsel olan Muğla'nın yaz turizmi'nden anlaşıldığı üzere yaz turizmi, ekonomik faaliyetlerin gelişmesine olanak tanımaktadır.

Görsel 5. Çanakkale örneği ve Muğla yaz turizmi



Beşinci sınıf SBDK'da "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında, kültürel miras, turizm ve teknoloji ilişkisi için şu ifadeler yer almaktadır.

"Teknoloji, insan hayatını kolaylaştıran araç ve gereçleri kapsar. Kültür, ekonomi, eğitim, sağlık, iletişim ve ulaşım alanlarındaki gelişmeler toplumu etkiler. Kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında dijital teknolojilerden yararlanır; yazılı, işitsel ve görsel içerikler sanal ve gerçek ortamlarda sunulur."

"Kültürel zenginliklerimizi korumak, tanıtmak ve gelecek nesillere aktarmak amacıyla dijital teknoloji ürünlerinden de faydalanılmaktadır. Kültürel varlıkların yazılı, işitsel ve görsel sunumlarının yapılması, bunların sanal ve gerçek ortamlarda insanlara ulaştırılmasında birçok teknolojiyi kullanırız."

Beşinci sınıf SBDK'da Türkiye Turizm Kültür Portalına da değinilmiş (Görsel 6) ve ders kitabında kültürel miras turizmi ile ilgili şu yararlı açıklamalara yer verilmiştir:

Görsel 6. Türkiye kültür portalı logosu



"Türkiye'de müzelerin tanıtımı ve ziyaretini kolaylaştıran dijital uygulamalar arasında "Sanal Müze" ve "Türkiye'nin Müzeleri" yer almaktadır. "Mobil Müze Kart" sayesinde fiziksel kart gerekmeksizin karekod ile giriş yapılabilir. Yabancı turistler için dil seçenekleri sunan "sesli rehberlik sistemi" müze ve fuar ziyaretlerini kolaylaştırırken, hassas nem dengeleme cihazları ve gelişmiş depolama sistemleri, tarihî eserlerin korunmasına katkı sağlamaktadır."

3.3. Beşinci sınıf SBDK'da kültürel miras turizmi konularının öğretimi

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden tasarlanan beşinci sınıf SBDK'da, kültürel miras turizmi konuları doğrudan bir başlık altında işlenmesi de "kültürel miras, doğal miras, turizm, teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma" kavramları etrafında örülen bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bu kavramları öğrenmeleri ve aralarındaki ilişkileri kurabilmelerini amaçlar. Bu ders kitabında kültürel miras konularında hedeflenen öğretim aşamaları şöyledir:

Kültürel mirasın tanımı ve önemi: Bu başlık altında öğrencilerin kültürel mirası ve bu mirasın toplumlar için önemini kavramaları hedeflenmiş, somut (tarihi eserler, yapılar) ve somut olmayan (gelenekler, görenekler) kültürel miras öğeleri örneklerle açıklanmıştır. Ayrıca UNESCO'nun kültürel mirasın korunmasındaki rolü vurgulanmıştır.

Doğal mirasın tanımı ve önemi: Öğrencilerin doğal mirası ve değerini kavramalarının hedeflendiği bu başlık altında, doğal güzellikler, milli parklar ve ormanlar gibi doğal varlıkların önemine değinilmiş, doğal kaynakların bilinçli kullanımı ve korunması konularına dikkat çekilmiştir.

Turizm ve kültürel miras ilişkisi: Turizm kavramının tanıtılmasına ve turizmin farklı türlerine (kültür turizmi, doğa turizmi vb.) değinilerek, kültürel mirasın turizm açısından önemi ve bu mirasın ekonomik katkısı üzerinde durulmuştur.

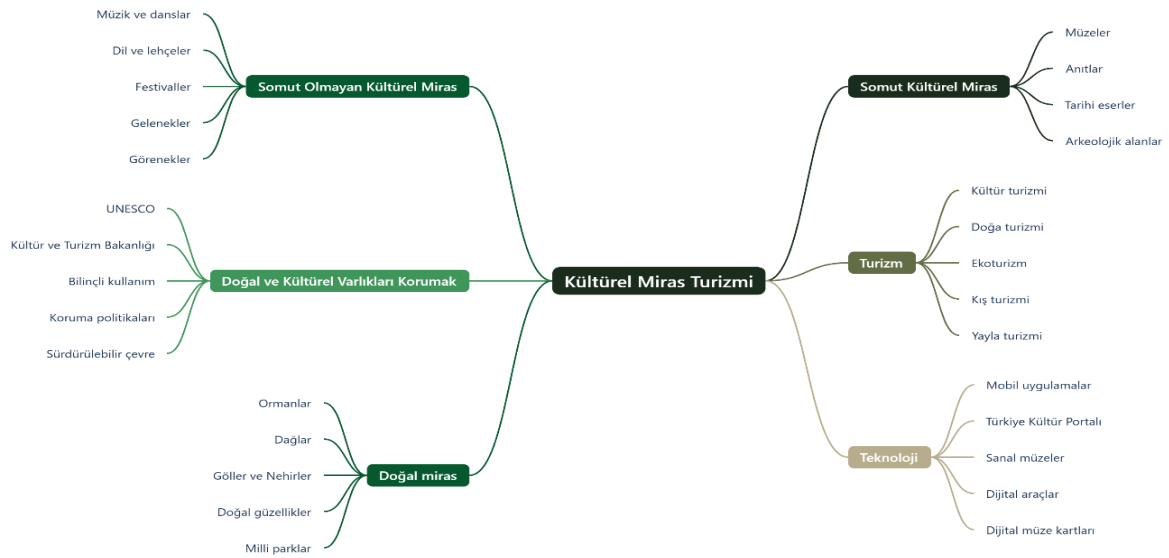
Teknolojinin rolü: Teknolojinin kültürel mirasın korunması ve tanıtımındaki rolü önemlidir. Bu anlamda sanal müzeler, mobil uygulamalar gibi dijital araçların kültürel mirasa erişimi kolaylaşmakta ve teknolojinin bilinçli kullanımının önemi artmaktadır.

Kültürel mirası koruma bilinci: Kültürel ve doğal mirası koruma bilinci oluşturulması hedeflenmiş, öğrencilerin bu mirası koruma sorumlulukları ve yapabilecekleri faaliyetler üzerinde durulmuştur. Ayrıca UNESCO, Sivil Toplum Kuruluşları ve devlet kurumlarının bu konudaki rolü açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretim aşamalarından anlaşıldığı üzere öğrenciler, kültürel ve doğal mirasın önemini kavrayarak, kültürel miras turizminin ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerini öğreneceklerdir. Ayrıca, mirasın korunması ve tanıtılmasında teknolojinin rolünü fark edecek, bireysel sorumluluklarının bilincine varacaklardır. Sıralanan öğretim aşamaları ile öğrencilerin kültürel miras turizmi konularına ilgi duymaları, bu alanda bilgi ve beceri sahibi olmaları ve bu mirası koruma sorumluluğu geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Beşinci sınıf SBDK’da yer alan kültürel miras turizmi; “*kültürel miras, doğal miras, turizm, teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma*” konuları ile bir zihin haritası üzerinden tasarlanmış ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi ile ilgili zihin haritası



Şekil 1’de beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmine ait konu ve içerikler üzerinden tasarlanan bu zihin haritası, kültürel miras turizmi ile ilgili temel bileşenleri ve alt başlıkları sistematik bir şekilde organize etmiştir. Şekil 1’de kültürel miras turizmi ile ilgili beş bileşen bulunmaktadır. Bunlar; somut miras, doğal miras, teknoloji, somut olmayan miras, turizm ve doğal ve kültürel varlıkları korumak şeklindedir.

4. Sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler dersi, bireylere tarihsel, kültürel ve coğrafi bilinç kazandırarak toplumsal aidiyet duygusunu pekiştiren önemli bir disiplindir. Kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması sürecinde sosyal bilgiler dersi, kültürel değerlerin kazanımında etkili bir şekilde rol oynar (Deveci, 2009; Gürel & Çetin, 2018; Karaseyfoğlu & Çalışkan, 2021; MEB, 2024; Safran 2008). Mevcut çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden tasarlanan beşinci sınıf SBDK’da kültürel miras turizmini temsil eden unsurlar, ilk olarak doğal miras ve kültürel miras kategorileri altında değerlendirilmiştir. Beşinci sınıf SBDK’nın bu kapsamda milli parklar, ormanlar, bitki ve yaban hayatı gibi unsurlara vurgu yaptığı ve kültürel mirasın tarih, coğrafya, ekonomi, çevre ve teknoloji ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Beşinci sınıf SBDK’da coğrafi bir boyutu da taşıyan doğal miras kategorisi, Pamukkale Travertenleri, Karain Mağarası, Nemrut Dağı ve Kapadokya gibi Türkiye’nin jeolojik

ve doğal zenginliklerinden oluşmaktadır. UNESCO (1972), Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde kültürel ve doğal mirasın parçalarının istisnaî bir öneme sahip olduğunu ve bu nedenle tüm insanlığın dünya mirasının bir parçası olarak muhafazasının gerektiğini ifade etmektedir. Ekosistemlerin korunması ve sürdürülebilir turizm açısından önemli bir unsur olan doğal mirasa yönelik Kara ve Tokmak (2023), sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan doğal ve kültürel mirasla ilgili yazılı ve görsel öğelerin daha çok Türkiye'deki doğal ve kültürel mirasla ilişkili olduğunu, dünyanın farklı yerlerindeki bu unsurlara yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Metin Göksu (2021), sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kültürel miras unsurlarına yabancı olma, kendi memleketleri dışındaki yerleri bilmeme ve geziler için prosedürlerin fazla olması gibi farklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Çalışmada kültürel miras kategorisi altında ise tarihi şehirler, mimari yapılar ve arkeolojik alanlar bulunmaktadır. Bu kategorilerdeki unsurların çeşitlilik göstermesi, öğrencilere farklı kültürel miras öğelerini tanıtmak açısından oldukça değerlidir. Nitekim, kültürel miras turizmi, doğal, kültürel, sanatsal ve mimari öğelerin ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi ile ilişkilidir (Diker, 2024). Örneğin, beşinci sınıf SBDK'da İshak Paşa Sarayı anlatılırken, Selçuklu mimarisi ve Osmanlı mimarisinin birlikte ele alınması ile öğrencilere Türk-İslam mimarisinin tarihsel süreci gösterilmiştir. Benzer şekilde, Çanakkale Şehitliği ve anıt-mezar turizmi kavramı, milli ve tarihi bir bilinç kazandırma çabasının olduğunu göstermektedir. Kültürel unsurlar arasında kültürel mirasın korunması ve tanıtımına yönelik "Restorasyon" ve "Turizm politikaları" gibi kavramların yer alması, öğrencilerin yalnızca tarihi bilgileri edinmelerini değil, aynı zamanda bu mirasın korunması için gerekli stratejileri anlamalarını da desteklemektedir. Bu yaklaşım, kültürel miras turizmi ile sürdürülebilirlik ilkeleri arasındaki bağlantıyı kurma açısından oldukça önemlidir. Güneş ve Alagöz (2015), kültürel miras ve kültür varlıkları konusundaki duyarlılığın belirlenmesinin, sürdürülebilirliği sağlamada önemli olduğunu belirtir. Özellikle turizm politikaları kavramının kültürel miras tanıtımı bağlamında ele alınması, öğrencilere kültürel mirasın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarını kavramaları açısından dikkate değerdir. Bu sonuç bizlere sosyal bilgiler eğitiminin, öğrencileri aktif yurttaşlık ve kültürel miras bilinci açısından donanımlı bireyler haline getirme amacı taşıdığını göstermektedir. Hardie ve Kamara (2024) kültürel açıdan uygun öğretim programlarının öğrenmeye yönelik motivasyonu arttıracaklarını, bireylerin bu içerik ile kendi yaşamları, deneyimleri ve kültürel geçmişleri arasında bağlantı kurabileceğini ve kendi kültür ve kimliklerine değer verildiğinin hissedebileceğini ifade etmektedir. Çulha Özbaş (2021) ise sosyal bilgiler derslerinin kültürel miras eğitimi açısından sınırsız olanaklarla dolu olduğunu ve yerel değerler üzerinden başlanan kültürel miras eğitimi farkındalığının öğrencilerde dünya kültür mirasına yönelik bir bilincin oluşmasını sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öncelikle yerel değerler üzerinden başlayan kültürel miras eğitimi, zamanla dünya kültür mirasına yönelik bilinci geliştirmektedir. Böylece bireyler, kültürel mekânların korunmasını ve yaşatılmasını amaçlayan ortamlara uyum sağlayarak, bu mekânlara ait biri gibi hissedip davranabilmektedir (Oğuz, 2007).

Beşinci sınıf SBDK'da kültürel miras turizmine ait konular en fazla "Ortak Mirasımız", "Birlikte Yaşamak", "Teknoloji ve Sosyal Bilimler", "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanlarında; en az ise "Evimiz Dünya" ve "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanlarında yer almaktadır. Ayrıca beşinci sınıf SBDK sadece kültürel ve doğal miras unsurlarını listelemekle kalmayıp bunların korunması ve turizm politikaları ile ilişkilendirilmesine de dikkat çekmektedir. Nitekim, sanat, dil, din, tarih, mimari yapı, yaşam tarzı gibi unsurları içine alan kültür, insanların turizm faaliyetlerine katılma sebepleri arasında önemli rol oynamaktadır (Çiçek, 2013; akt., Seçilmiş & Köz, 2015). Çalışmada özellikle UNESCO Dünya Mirası Listesi ve tarihi mekânların korunması (restorasyon) gibi kavramların yüksek frekansta yer alması, öğretim programı kapsamında tasarlanan ders kitabının kültürel mirasın korunmasına verdiği önemin bir göstergesidir. UNESCO'ya ilişkin bu bulgular, sosyal bilgiler eğitiminin sadece tarihi eserleri değil, aynı zamanda doğal mirasın turizm açısından önemini de uluslararası kuruluşlar çerçevesinde öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Bu konuda UNESCO Mondiacult Bildirgesi, tarihi ve geleneksel bilgiyi kapsayan eğitimin önemine dikkat çekmektedir (Özer, 2023). Böylece kültürel miras eğitiminin desteklenmesi kültürel bilinci artırabilir ve bu alandaki turizm etkinliklerini daha fazla sürdürülebilir hale getirebilir (İlhan vd., 2015; Kara & Tokmak, 2023).

Beşinci sınıf SBDK'da yer alan görseller; geleneksel Türk kıyafetleri, halk oyunları, el sanatları, dini gelenekler, mutfak kültürü ve mimari unsurlar gibi pek çok kültürel miras unsurunu içermektedir. Bu görseller ile öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımaları ve kültürel mirasın önemini kavramaları hedeflenmiştir. İlgili kavramların büyük bir kısmının kültürel ürünleri ve üretim süreçlerini kapsayan somut olmayan kültürel miras unsuru olmaları dikkat çekicidir (Öncü, 2021). Konu ile ilgili alan yazın çalışmalarında Avcı ve Taşer (2020), kültür ve miras öğrenme alanını sosyal bilgiler öğretim programı üzerinden incelemiş ve çoğunlukla gelenek, görenek, örf, âdet, tören, kutlama gibi somut olmayan kültürel miras öğelerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili unsurlara benzer şekilde Belber ve Sözbilen'in (2019) çalışmasında, ebru sanatı, halk oyunları, halk müziği ile ilgili aktiviteler öğrencilerin en fazla katılım isteğinde buldukları öğelerdir.

Beşinci sınıf SBDK'daki bilgilerden anlaşıldığı üzere öğretim hedefleri doğrultusunda belirlenen amaçlarda öğrencilerin kültürel miras ve doğal mirasın korunması ve tanıtılması, kültürel miras turizmi, mirasın korunmasında bireysel sorumlulukların fark edilmesi ve aktif vatandaşlık bilincine vurgu yapılmıştır. Çulha Özbaş (2021), "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi" yaklaşımında, var olan kültürel değerlerin bir başka ifadeyle kültürel mirasın öğrencilere aktarılmasının önemli olduğunu altını çizmekte ve gerek tarihsel boylam anlayışının gerekse öğrencilerin kendilerini toplumun bir parçası olarak görebilmelerinin, kültürel miras eğitimi gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel mirasa bakışlarını ele alan Uz ve Öger (2020), kültürel miras ve içeriğinin ders kitaplarında ayrı bir bölüm olarak yer alması gerekliliğine işaret etmektedir.

Beşinci sınıf SBDK'da, kültürel mirasın tarih, coğrafya, ekonomi, çevre ve teknoloji ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Kültürel mirasın, çevre ve kültür faktörü temelinde sürdürülebilir hale getirilebilmesi, kültürel çevrenin bozulmadan korunması ve gelecek nesillerin tüm kaynaklardan bugünkü gibi yararlanması, sürdürülebilir çevre için katkı sağlar (Seçilmiş & Köz, 2015). Ayrıca teknolojinin insan hayatını kolaylaştıran araçlar bütünü olması ve kültürel mirasın korunmasında dijital çözümler sunması, kültürel mirasın öğretimini desteklemektedir (Polat, 2019). Bu noktada kültürel miras turizminin öğretiminde teknolojinin kullanılması, öğrencilerin görsel, işitsel ve yazılı içeriklerle desteklenmiş eğitim materyalleriyle daha etkili bir öğrenme süreci geçirmesini sağlayabilir. Özellikle kültürel miras turizmi açısından, öğrencilere tarihî mekânları sanal ortamda gezme imkânı sunan teknolojiler, geçmişe dair farkındalık kazandırma noktasında büyük bir avantaj sağlar. Ancak ilgili çalışmalarda teknoloji ile kültürel miras arasındaki ilişkinin olumsuz algılandığı öğretmen görüşleri de dikkat çekmektedir (Uz & Öger, 2020).

Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersi, kültürel miras ve kültürel miras turizmi konularında öğrencilerin bilinçlenmesini sağlamakta, dijital teknolojiler ise bu sürece kaynak olarak eşlik etmektedir. Lowenthal (2013), günümüz bilgi toplumunda kültürel miras kaynaklarının araştırılması, korunması, tanıtılması ve sürdürülebilir turizme katılmasının teknolojiyi kullanmayı gerekli kıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının kültürel miras ve turizm bilincini destekleyecek şekilde geliştirilmesi, güncel konuların müfredata ve ders kitaplarına dâhil edilmesi, bireylerin kültürel kimliklerini tanımalarına, kültürel mirası koruma bilinci kazanmalarına ve sürdürülebilir turizm anlayışına katkı sağlamalarına yönelik uzun vadeli kazanımlar sağlayacaktır.

4.1. Öneriler

Kültürel miras turizmi, sadece tarihî yerlerin korunması değil, aynı zamanda yerel ekonomilerin canlanması açısından da önemlidir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde kültürel ve ekonomik etkileşimler üzerinde durulabilir. Ders kapsamında kullanılan görseller, tarihî ve kültürel değerlerin korunmasının yanı sıra, bu değerlerin ekonomik faydalarının da vurgulanmasını desteklemektedir. Kültürel mirasın turizmle ilişkisini göstermek için, geleneksel yemeklerin, sanatların ve mimari yapıların turistler için bir çekim merkezi olduğu vurgulanabilir. Kayseri mantısı, kebab gibi yemekler ile ebru sanatı gibi kültürel unsurlar, yerel turizmin gelişmesine katkı sağlayan unsurlar olarak örnek gösterilebilir. Ayrıca konu ile ilgili görsellerin, kültürel miras turizminin öğretiminde önemli bir araç olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Kaynakça

- Arslan, N. & Meydan, A. (2023). Konya'da sürdürülen Şivlilik geleneğinin sosyal bilgiler dersi kültür aktarımı açısından değerlendirilmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1125-1140.
- Avcı, M. & Taşer, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğrenme alanının sosyal bilgiler öğretim programı üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 111, 368-385.
- Azrak, S. & Yalçınkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (3), 1307-1320.
- Batmaz, O. & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Belber, B. G. & Sözbilen, G. (2019). Turizm öğrencilerinin boş zaman etkinlikleri içerisinde Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) unsurlarının yeri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 897-916.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyükkuru, M. (2023). Kültürel mirasın aktarımında dijital teknolojilerin kullanımı. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *İhtisaslaşma Özel Sayısı*, 134-150. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1309699>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications
- Çulha Özbaş, B. (2021). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (5. Baskı) içinde (s. 743-762). Pegem Akademi.

- Demirezen, S. & Aktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (30), 413-434. <https://doi.org/10.35675/befdergi.699782>
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Diker, O. (2024). Kültürel miras ile kültürel miras turizmi kavramları üzerine kavramsal bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science*, 30(30), 365-374. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1367>
- Doğanay, H. & Zaman, S. (2021). *Türkiye turizm coğrafyası* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 13(2), 425-442.
- Güneş, E. & Alagöz, G. (2015). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kültürel miras tutumları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 753-777. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.397551>
- Gürel, D. & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Hardie, Y. & Kamara, Y. (2024). Shaping futures: Arts, culture and education as drivers of sustainable development, <https://www.acp-ue-culture.eu/> (3 Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir).
- Haviland, W. A. (2002). *Kültürel antropoloji* (H. İnanç ve S. Çiftçi, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Hunter, K. (1988). Heritage education in social studies. Retrieved from <https://cool.culturalheritage.org/bytopic/misc/heritedu.html>. (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- İnce, Z. & Sağdıç, M. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersindeki turizm konuları hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(116), 34-55. doi: 10.29228/asos.49882
- İştin, A. E. (2025). *Kültürel miras turizmi*. Türkiye Turizm Ansiklopedisi. <https://turkiyeturizmansiklopedisi.com/kulturel-miras-turizmi> (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- Kantekin, M. (2024). The use of Web 2.0 tools in the teaching of cultural heritage issues in the classroom social studies lessons. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1110-1142. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1315970>
- Kara, İ. & Tokmak, A. (2023). Doğal ve kültürel mirasın öğretiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, İhtisaslaşma Özel Sayısı*, 177-199. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1312336>
- Karapınar, E. & Barakazi, M. (2017). Kültürel miras turizminin sürdürülebilir turizm açısından değerlendirilmesi: Göbeklitepe ören yeri. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 5-18.
- Karaseyfioglu, F. & Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Kaya, K. (2019). Yeni Sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında turizm kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 173-194.
- Kızık, M. M., Dündar, R. & Kurt, F. (2022). Somut olmayan kültürel miras öğemiz meddahlık ve 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7, 1731-1751.
- Lowenthal, D. (2013). Natural and cultural heritage. In *The nature of cultural heritage, and the culture of natural heritage* (pp. 79-90). Routledge.
- May, İ. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kültür ve miras ünitesi'nin kazanımlarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Metin Göksu, M. (2021). Social studies teachers' views on cultural heritage education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(13), 1061-1093.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/> (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- National Council for the Social Studies (2025). *What is social studies?* <https://www.socialstudies.org/about/definition-social-studies> (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- Oğuz, M. Ö. (2007). Folklor ve kültürel mekân. *Milli Folklor*, 19(76), 30-32.
- Ol, C.G., Yılmaz, F.G., Demirezer, H., Polat, M., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T.S. & Yabansu, Y. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. F. Torun, İ. Turan & H. Kılıç (Eds). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öncü, F. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilirlik problemleri. *Art-e Sanat Dergisi*, 14(28), 902-923.
- Özer, Y. (2023). Geleneksel kültür ve folklorun korunması tavsiye kararı: Hazırlık ve etkinlik süreci. *Milli Folklor*, 140(18), 16-26.
- Polat, S. (2019). Sosyal bilgilerde kültürel miras konularının öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım & H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* içinde (s. 357-389). Pegem Akademi.
- Richards, G. (2007). *Cultural tourism: Global and local perspectives*. Routledge.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1-19). Pegem Akademi.
- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Seçilmiş, C. & Köz, E. N. (2015). Sürdürülebilir kültür turizmi algısının nesillere göre tekrar gelme niyetine etkisi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 3(3), 69-78.

- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Silverman, H. & Ruggles, D. F. (2007). Cultural heritage and human rights. H. Silverman & D.F. Ruggles (Eds.). *Cultural heritageand human rights* in (pp.3-22). Springer.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *World Heritage List*. <https://whc.unesco.org/en/list> (15 Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir).
- Uz, E. & Öger, A. (2020). Öğretmenlerin kültürel mirasa bakışlarının PEST analizi ile irdelenmesi -Nevşehir ili örneği. *Kültürel Miras Araştırmaları*, 1(1), 1-6.
- Yalçın, A. & Özdemir, M. (2023). Türkiye turizmine ait istatistiksel verilerin incelenerek sosyal bilgiler dersine yansımalarının belirlenmesi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 49-61. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1392566>
- Yıldırım, D. & Çetin, T. (2022). Tarihsel süreçte sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında turizmin yeri. *Ahi Evran Üniver-sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 926-939. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1096503>

Extended Abstract

Purpose

This study aims to examine how cultural heritage tourism issues are addressed in the content of the fifth-grade Social Studies Textbook (SST).

Introduction

Cultural heritage tourism is the process of introducing the historical, cultural, and artistic values of a particular region or country to tourists and transforming these values into an economic resource (Richards, 2007). Raising awareness of cultural heritage through education and ensuring the sustainability of tourism activities in this field is possible (Kara & Tokmak, 2023; İlhan et al., 2015). Curricula and textbooks are among the key tools in this process. For instance, Turkish, geography, history, and social studies are essential disciplines in which topics related to culture and cultural heritage are addressed. Among these disciplines, social studies stands out as a field that prepares students for local, national, and global citizenship, and explores individuals, societies, systems, and their interactions across time and space (National Council for the Social Studies [NCSS], 2025). Social studies helps students develop an awareness of cultural heritage and a sense of responsibility for its preservation. A review of various scholarly studies reveals a growing body of research in recent years on cultural heritage within the context of social studies (Demirezen & Aktaş, 2020; Kara & Tokmak, 2023; Kızık et al., 2022; May, 2019). Finally, with the revision of textbooks in 2024, there is growing interest in the extent to which current topics related to cultural heritage and tourism have been included in the social studies curriculum. For this reason, the topics related to cultural heritage tourism included in the Fifth Grade Social Studies Textbook [SSTB], which has been redesigned based on the Türkiye Century Education Model, were deemed worthy of academic investigation. The aim of the current study is to examine how the topics related to cultural heritage tourism are addressed in the content of the Fifth Grade Social Studies Textbook (SSTB).

Method

In this study, a qualitative study design was adopted, and document analysis was employed as the primary method. The main data of the study consist of an examination of how the content of the Fifth Grade Social Studies Textbook (SSTB), which was redesigned and implemented in 2024 within the framework of the Türkiye Century Education Model, addresses the concept of cultural heritage tourism. The data obtained were interpreted using the descriptive analysis technique.

Findings

The findings of the study indicate that the elements addressed under the theme of cultural heritage tourism in the Fifth Grade Social Studies Textbook (SSTB) are categorized into two main groups: cultural heritage and natural heritage. Under the category of natural heritage, Türkiye's geological and natural landmarks such as the Pamukkale Travertines, Karain Cave, Mount Nemrut, and Cappadocia are included. The category of cultural heritage, on the other hand, features historical cities, architectural structures, and archaeological sites. In addition, the content of the Fifth Grade Social Studies Textbook (SSTB) highlights an internationally significant concept: the UNESCO World Heritage List. The visuals in the textbook prominently feature various elements of cultural heritage, including traditional Turkish clothing, folk dances (such as Zeybek), handicrafts (e.g., Ebru), religious traditions (such as mahya), culinary culture (e.g., mantı, kebab, baklava), and architectural elements (such as cumba). The textbook also includes statements emphasizing the necessity of protecting cultural heritage tourism assets through national governmental institutions. In the study, the key concepts related to cultural heritage tourism in the Fifth Grade Social Studies Textbook (Fifth SSTB) were categorized under five main themes: cultural heritage, natural heritage, tourism, technology, and the protection of natural and cultural assets. Although the topic of cultural heritage tourism is not addressed under a distinct heading in the Fifth SSTB, an instructional approach has been adopted that weaves together these concepts, centering on cultural heritage, natural heritage, tourism, technology, and the preservation of natural and cultural resources.

Conclusion and discussion

In the Fifth Grade Social Studies Textbook (Fifth SSTB), cultural tourism is primarily emphasized through elements such as national parks, forests, flora, and wildlife, and it is observed that cultural heritage is associated with

history, geography, economy, environment, and technology. The diversity of the elements categorized under natural and cultural heritage in the study is highly valuable in terms of introducing students to various aspects of cultural heritage. Indeed, cultural heritage tourism is closely related to the emergence, historical development, and learning of natural, cultural, artistic, or architectural elements (Diker, 2024). In the Fifth SSTB, topics related to cultural heritage tourism appear most frequently in the learning domains titled Our Common Heritage, Living Together, Technology and Social Sciences, and Economy in Our Lives, while they are least represented in Our Home: The Earth and Our Living Democracy Furthermore, the Fifth Grade Social Studies Textbook (Fifth SSTB) not only lists cultural and natural heritage elements but also emphasizes their preservation and association with tourism policies. Indeed, culture—which encompasses elements such as art, language, religion, history, architectural structures, and lifestyle—plays a significant role in motivating individuals to participate in tourism activities (Çiçek, 2013, as cited in Seçilmiş & Köz, 2015). In the study, the frequent occurrence of concepts such as the UNESCO World Heritage List and the preservation (restoration) of historical sites is indicative of the textbook's emphasis on cultural heritage conservation within the scope of the curriculum. In relevant literature, Avcı and Taşer (2020) examined the field of culture and heritage through the social studies curriculum and found that the focus was predominantly on intangible cultural heritage elements such as traditions, customs, rituals, ceremonies, and celebrations. Ensuring the sustainability of cultural heritage based on environmental and cultural factors, preserving the cultural environment without degradation, and enabling future generations to benefit from all resources as current generations do, contribute to the development of a sustainable environment (Seçilmiş & Köz, 2015).

Recommendations

Considering the related findings, in order to convey the relationship between cultural heritage and tourism to students, it may be emphasized that traditional foods, works of art, and architectural structures serve as attractions for tourists. Cultural elements such as Kayseri mantisi (Turkish ravioli manti), kebab, and the art of ebru can be presented as examples that contribute to the development of local tourism. Additionally, visuals related to these topics can be regarded as effective tools in the teaching of cultural heritage tourism.

Yazarın katkı oranı beyanı

Yazarlar eşit derecede katkı oranı belirtmiştir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması ve doküman analizi türünde yürütüldüğü için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:2, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Doğu Akdeniz'de enerji güvenliği ve jeopolitik

Muazzez Harunoğulları

Doğu Akdeniz’de enerji güvenliği ve jeopolitik

Energy security and geopolitics in the Eastern Mediterranean

Muazzez Harunoğulları¹

¹Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Kilis, Türkiye, e-mail: muazzez@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-7833>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 5 Şubat 2025 Düzeltilme: 10 Mayıs 2025 Kabul: 24 Mayıs 2025</p> <p>Anahtar kelimeler: Doğu Akdeniz, Enerji güvenliği, Enerji jeopolitiği, Levant, Mavi Vatan</p>	<p>Bu makale, Doğu Akdeniz’deki enerji iş birlikleri ve çatışmalarının, bölgesel ve küresel enerji güvenliği ile jeopolitik dengeler üzerindeki etkilerine ve Türkiye’nin bölgedeki enerji stratejisine odaklanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma metodu çerçevesinde durum çalışması ve doküman analizi yöntemlerine dayanmaktadır. Bölgede keşfedilen doğal gaz rezervleri, Doğu Akdeniz’i yalnızca enerji arzı açısından değil, aynı zamanda jeopolitik ve ekonomik çıkarların kesişim noktası haline getirmiştir. Bu durum, bölge ülkeleri arasında stratejik iş birliklerinin artmasına ve rekabetin daha da derinleşmesine yol açmıştır. Enerji kaynaklarının üretimi, taşınması ve ticaretine yönelik artan ihtiyaç, devletlerarası ilişkilerde enerji diplomasisinin belirleyici rolünü pekiştirmektedir. Enerji kaynaklarının yönetimi, iletimi ve paylaşımı etrafında şekillenen uluslararası ilişkiler, bölge ülkeleri arasında hem iş birliği olanakları hem de çatışma riskleri doğurmaktadır. Çalışma, enerji güvenliğinin sürdürülebilirliği için bölgesel gerilimlerin uluslararası hukuk çerçevesinde çözüme kavuşturulması gerektiğini vurgulamakta; geliştirilecek çok taraflı politik ve ekonomik iş birliklerinin, bölgedeki istikrara ve enerji kaynaklarının barışçıl kullanımına katkı sunacağını ileri sürmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 5 February 2025 Revised: 10 May 2025 Accepted: 24 May 2025</p> <p>Keywords: Eastern Mediterranean, Energy security, Energy geopolitics, Levant, Blue Homeland</p>	<p>This article focuses on energy cooperation and conflicts in the Eastern Mediterranean, examining their implications for regional and global energy security, as well as geopolitical balances, with a particular emphasis on Türkiye’s energy strategy in the region. The research employs a qualitative methodology, utilizing case study and document analysis methods. The discovery of natural gas reserves in the area has transformed the Eastern Mediterranean into not only a critical source of energy supply but also a focal point where geopolitical and economic interests intersect. This development has led to both strategic alliances and escalating rivalries among the regional states. The growing need for the production, transportation, and trade of energy resources has underscored the pivotal role of energy diplomacy in international relations. The international relations shaped around the management, transmission, and distribution of energy resources have given rise to both opportunities for cooperation and risks of conflict among regional countries. The study emphasizes the need to resolve regional tensions within the framework of international law to ensure the sustainability of energy security. It argues that the development of multilateral political and economic collaborations would contribute to regional stability and the peaceful utilization of energy resources.</p>

1. Giriş

Doğu Akdeniz, sahip olduğu zengin hidrokarbon rezervleri, enerji üretim potansiyeli ve küresel piyasalara erişimi mümkün kılan stratejik konumuyla, günümüzde enerji jeopolitiğinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Bölgenin jeopolitik değeri, yalnızca doğal kaynak varlığıyla sınırlı kalmayıp, bu kaynakların uluslararası pazarlara taşınmasında üstlendiği transit işlevle daha da pekişmektedir. Enerji, siyaset, ekonomi ve strateji alanlarındaki çok

* Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur’da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı’nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü’nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

katmanlı etkileşimlerin merkezinde yer alan Doğu Akdeniz, bu bağlamda küresel ve bölgesel düzeyde artan bir stratejik öneme sahiptir. Söz konusu önem, bu coğrafi konum yanında potansiyel enerji koridorları ve uluslararası ticaretle entegre deniz yolları üzerinden bölgenin taşıdığı jeostratejik işlevden kaynaklanmaktadır. 2009'dan itibaren Doğu Akdeniz'de gerçekleştirilen kapsamlı sismik araştırmalar ve sondaj faaliyetleri sonucunda İsrail, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) ve Mısır tarafından Leviathan, Tamar, Afrodite ve Zohr gibi büyük ölçekli deniz aşırı (offshore) doğal gaz sahaları keşfedilmiştir. Bu keşifler, bölge ülkeleri açısından ekonomik ve stratejik fırsatlar sunarken, Doğu Akdeniz'in enerji güvenliği bağlamında doğal gaz eksikliğini politikaların ve uluslararası stratejik hesapların merkezine yerleşmesine neden olmuştur.

Doğu Akdeniz'deki enerji rezervlerinin paylaşımı ve yönetimi süreci, tarihsel olarak süregelen etnik, politik ve diplomatik ihtilaflar nedeniyle daha da girift bir hal almış, bölgesel istikrarı doğrudan etkileyen bir unsur teşkil etmiştir. Özellikle Kıbrıs sorunu, İsrail-Lübnan deniz sınırı anlaşmazlığı, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin (KKTC) deniz yetki alanlarıyla ilgili haklarının ihlali enerji kaynaklarının etkin ve istikrarlı bir şekilde değerlendirilmesini engelleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda enerji kaynaklarının paylaşımı yalnızca teknik ve ekonomik bir mesele olmaktan çıkmakta; uluslararası hukuk, deniz yetki alanları ve egemenlik hakları gibi çok boyutlu siyasi ve hukuki sorunlarla iç içe geçmektedir. Öte yandan, GKRY ve Yunanistan'ın Doğu Akdeniz'de bölge dışı bazı aktörlerle (örneğin Fransa, ABD, İtalya merkezli enerji şirketleri) ve çok taraflı inisiyatiflerle gerçekleştirdiği iş birlikleri, uluslararası hukukun temel ilkeleri açısından tartışmalı bir zemin oluşturmaktadır. Bu tür girişimler, Türkiye'nin enerji güvenliği yanında bölgesel enerji güvenliğinin sürdürülebilirliği açısından da riskler taşımaktadır. Türkiye'nin kıta sahanlığı ve Münhasır Ekonomik Bölge (MEB) ilanlarına ilişkin pozisyonu dikkate alınmaksızın gerçekleştirilen bu tür dışlayıcı enerji politikaları, bölgedeki enerji rekabetini daha karmaşık ve potansiyel olarak daha çatışmalı bir yapıya dönüştürmektedir.

1.1. Çalışmanın amacı ve metodolojisi

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü'nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onayı gerekmemektedir.

Küresel güç dengelerinin çok kutuplu bir yapıya evrilmesi ve bu süreçte yükselen ülkelerin enerji talebinin artması, enerji güvenliği ve jeopolitik ilişkiler üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Enerjiyle ilgili çalışmalar yalnızca dünya enerji arz ve talep dengesiyle sınırlı kalmamakta; dahası uluslararası enerji güvenliği ile jeoekonomik ve jeopolitik perspektifler doğrultusunda da ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Doğu Akdeniz'in enerji güvenliği ve jeopolitiğini inceleyerek bu havzada gerçekleşen politik gelişmelerin bölgesel ve küresel enerji güvenliğine etkisini değerlendirmektir. Bu kapsamda, bölgede bulunan enerji kaynakları üzerine kurulan ittifaklar ile uluslararası enerji iş birliğini geliştiren ya da engelleyen politik girişimler ile Türkiye'nin bölgedeki enerji stratejisi, siyasi coğrafya ve enerji coğrafyası perspektiflerinden ele alınarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı olarak tasarlanmış, veri toplama ile analiz süreçlerinde durum çalışması (case study) ve doküman analizi (document analysis) yöntemleri kullanılmıştır. Durum çalışması ve doküman analizi, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki yaklaşımdır. Bu yöntemlerin tercih edilme nedeni, araştırmanın kapsamı gereği karmaşık sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkileri çok yönlü olarak inceleme ihtiyacıdır. Doğu Akdeniz bölgesindeki enerji güvenliği ve jeopolitik gelişmeleri tahlil etmek amacıyla, seçilen olaylar ve belgeler derinlemesine bir analize tabi tutulmuştur. Durum çalışması, araştırmalarda belirli bir olayı detaylı bir şekilde tanımlamak, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bu olayı çeşitli açılardan değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Doküman (belge) analizi ise ampirik bilgi üretmek, anlamları ortaya çıkarmak ve derinlemesine bir anlayış geliştirmek amacıyla çeşitli belge türlerinden, örneğin bilimsel yayınlar, fotoğraflar ve medya içeriklerinden sistematik bir şekilde yararlanmayı içeren bir yöntemdir. Bu yöntem elde edilen verilerin analizini ve yorumlanmasını içeren kapsamlı bir süreci gerektirmektedir (Bowen, 2009). Bu çalışmada belgeler, bilgi kaynağı olmasının yanında enerji politikalarının söylemsel inşasına dair ipuçları sunan metinler olarak da değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri kaynakları iki ana kategoriye ayrılmıştır. Birincil veri kaynakları, resmi devlet kurumlarının yayınladığı belgeler, uluslararası enerji ajanslarının raporları ve güvenilir basın kuruluşlarının haber içeriklerinden oluşmaktadır. Bu kaynaklar, güncel politik gelişmelerin izlenmesi ve enerji stratejilerinin analizi açısından önemli görülmektedir. İkincil veri kaynakları ise konuya

ilişkin akademik literatür, hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel makalelerdir. Bu kaynaklar aracılığıyla teorik altyapı güçlendirilmiş ve irdelenen olaylara akademik bir bağlam kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bu makale, uluslararası ve bölgesel aktörlerin siyasi, ekonomik ve askeri yaklaşımlarının merkezinde yer alan Doğu Akdeniz'in enerji güvenliği ve jeopolitiğine ilişkin literatüre, siyasi coğrafya ve enerji coğrafyası perspektifinden katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışma, altı başlık altında yapılandırılmıştır. Giriş bölümünden sonra kuramsal çerçeve verilmiş, bu bölümde enerji güvenliği ve jeopolitiği, jeopolitik kodlama ve Doğu Akdeniz'in coğrafi konumuna, jeopolitik ve jeostratejik önemine değinilmiştir. Üçüncü başlık altında Doğu Akdeniz'de imzalanan MEB anlaşmaları üzerinde durulmuştur. Sonraki başlıkta ülkeler arası iş birliği dinamikleri ele alınmıştır. Beşinci başlık altında ise Türkiye'nin Doğu Akdeniz enerji stratejisi değerlendirilerek bölgesel enerji politikalarına yönelik perspektifler sunulmuştur. Sonuç ve öneriler kısmıyla çalışma sonlandırılmıştır. Araştırmancının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, incelenen belge ve kaynakların içerikleri belirli bir tarihsel bağlamda üretilmiş olup, zaman içerisinde geçerliliğini yitirme olasılığı taşımaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların yorumlanmasında tarihsel bağlamın dikkate alınması gerekmektedir. İkinci olarak, araştırma doğrudan saha verilerine dayalı ampirik gözlemler içermemektedir. Bu durum, analizlerin yalnızca doküman temelli veriler üzerinden yürütülmesine ve dolayısıyla elde edilen sonuçların belirli ölçüde belgelerin içeriğiyle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu sınırlılıklar, elde edilen bulguların yalnızca kendi bağlamsal koşulları içinde değerlendirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

2. Kuramsal çerçeve

Petrol ve doğal gaz, küresel enerji talabindeki stratejik önemini sürdürmektedir. Bu iki kaynak, enerji arz güvenliği yanında ekonomik kalkınma, sanayi üretimi ve hane halkı tüketimi gibi çok yönlü kullanım alanlarıyla da temel enerji girdileri arasında yer almaktadır. Özellikle doğal gaz, çevresel açıdan diğer fosil yakıtlara kıyasla daha temiz, sürdürülebilir ve yüksek enerji verimliliği sunan bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Evsel kullanımdan sanayi üretimine ve elektrik üretimine kadar geniş bir yelpazede artan doğal gaz tüketimi, bu kaynağın enerji politikaları ve sürdürülebilir kalkınma stratejilerindeki önemini her geçen gün daha da pekiştirmektedir. Bu sebeple özellikle sıvılaştırılmış doğal gaz (Liquefied Natural Gas - LNG), uluslararası enerji ticaretinde arz kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve arz güvenliğinin güçlendirilmesi bakımından stratejik önemi giderek artan bir kaynak haline gelmiştir (Xu vd., 2025). Enerji güvenliği kavramı genellikle “enerjinin bulunabilirliği ve yeterliliği” şeklinde tanımlanmakta olup, güvenilir ve sürdürülebilir enerji akışının sağlanmasını temel hedef olarak benimsemektedir.

Uluslararası Enerji Ajansı (International Energy Agency- IEA), enerji güvenliğini “enerji kaynaklarının devamlı olarak uygun bir fiyatla bulunabilirliği” şeklinde nitelendirmektedir (IEA, 2019). Enerji kullanıcıları açısından enerji güvenliği, kesintisiz ve ekonomik açıdan erişilebilir enerji hizmetlerine ulaşım olarak tanımlanırken; başlıca petrol ve doğal gaz üreticileri için enerji güvenliği, yeni rezerv alanlarına güvenli erişim sağlamakla beraber ürettikleri kaynaklara yönelik talebin sürekliliğinin teminat altına alınmasını da kapsamaktadır. Politikacılar ise enerji kaynaklarının ve altyapının savaş ve terör eylemlerinden korunması üzerinde durmaktadır (Sovacool & Brown, 2010). Natorski ve Herranz-Surrallés (2008), enerji güvenliğinin politik, askerî, teknik ve ekonomik boyutlar çerçevesinde tanımlanabileceğini ve bu güvenlik alanının, menkul kıymetleştirme yaklaşımı doğrultusunda ilgili sektörlerde teorik olarak analiz edilebileceğini ileri sürmektedir. Başka bir deyişle enerji güvenliği; kaynak coğrafyalarındaki mevcut enerjinin kesintisiz bir şekilde uygun fiyatlarla tedariki ve küresel enerji piyasasına dağıtımının çevresel ve beşeri risklere (savaş, terör saldırıları gibi) maruz kalmadan kesintisiz bir şekilde gerçekleştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Campos & Fernandes, 2017). Enerji güvenliği üzerinde coğrafi faktörlerin etkisi statik değildir. Teknolojik gelişmeler, hammaddelere olan talepte yaşanan değişim, politik hedeflerdeki farklılaşmalar ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılan araçların yasallığına ilişkin yargı standartlarının değişimiyle birlikte coğrafi faktörler dönüşebilmektedir (Campos & Fernandes, 2017). Enerji konusu devletlerin güvenlik gündemine yerleştirildiğinden enerji güvenliği politikadan (özellikle jeopolitik) ayrı tutulamamaktadır. Ayrıca enerji güvenliği bölgesel güvenlik kaygularıyla etkileşime girmektedir (Kirchner & Berk, 2010). Enerji güvenliği, diğer güvenlik alanları; siyasal, ekonomik ve hatta askeri tehdit söylemleriyle bütünleşme eğilimindedir. Dolayısıyla enerji güvenikleştirmesi, çoğu zaman mevcut güvenlik söylemleriyle iç içe geçerek bu süreçlerin çarpan etkisiyle genişlemesine katkıda bulunmaktadır (Christou & Adamides, 2013).

Enerji jeopolitiği; coğrafi konum, enerji keşfi ve geliştirme, ulaştırma, rafinasyon, pazarlar, teknoloji araştırmaları ve ekonomik büyüme ile ilgili unsurları kapsamaktadır. Oliveira (2015), enerji jeopolitiğini enerji rezervleri, arama teknolojileri, enerji altyapısı, taşımacılık ve enerji kaynaklarının nihai kullanımının kontrolüne etki eden tüm jeopolitik ve stratejik unsurların analizi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla enerji jeopolitiği; hidrokarbon kaynaklarının rezerv alanları, üretim durumu ve miktarı, enerji dağıtım güzergâhlarının geçtiği rotalar ile bu kaynakların pazarlara ulaşım coğrafyasını içeren ekonomik ve stratejik unsurların dinamik bir bileşimi şeklinde

ifade edilebilir. Oliveira'nın (2015) kavramlaştırmasına göre enerji jeopolitiğinin analizinde şu değişkenler öne çıkmaktadır: 1. Temel enerji rezervlerinin ve belirli enerji kaynağı türlerinin coğrafi konumu ve dağılımı. 2. İhracatçı ve ithalatçı ülkelerin yanı sıra büyük tüketici ve üretici merkezlerinin coğrafi konumu. 3. İthalatçı ve ihracatçı ülkeler ya da büyük enerji tüketicileri arasındaki jeopolitik ve stratejik ihtilaflar. 4. Ülkelerin, ülke gruplarının veya büyük güçlerin enerji güvenliğini sağlama ya da diğer devletleri enerji alanında etkileme stratejileri (Campos & Fernandes, 2017). Enerji jeopolitiği, petrol ve doğal gaz üreten bölgelerdeki istikrarsızlık, ulusal enerji şirketlerinin yükselişi, kaynak milliyetçiliği, geleneksel tedarikçilerin rezervlerinin tükenmesi ve yeni deniz yollarının açılması gibi faktörlere de dayanmaktadır (Speed, 2016; Campos & Fernandes, 2017). Bu dinamikler, maddi güç ilişkileri ve mekânsal düzenlemelere ilişkin söylemsel yapıları içeren eleştirel jeopolitik perspektifinden analiz edildiğinde, enerji güvenliği söylemlerinin nasıl inşa edildiği, meşrulaştırıldığı ve politika yapım süreçlerinde nasıl kullanıldığı konusunda derinlemesine bir kavrayış sunmaktadır.

Eleştirel jeopolitik; uluslararası siyasetin coğrafi varsayımlar ve mekânsal temsiller aracılığıyla nasıl inşa edildiğini sorgulayan bir yaklaşımdır. Geleneksel jeopolitiğin "coğrafya siyaseti nasıl etkiler?" sorusunun ötesine geçerek, coğrafyanın siyasetin içinde nasıl anlamlandırıldığını ve söylemlerle nasıl üretildiğini incelemektedir (Kuus, 2010). Bu yaklaşım, özellikle klasik jeopolitiğin determinist ve devlet merkezli bakış açısını sorgulayarak, coğrafi bilgi üretiminin iktidar yapılarıyla nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır (Ó Tuathail, 1996). Eleştirel jeopolitika, temel söylem olarak adlandırılan yapıların analizine odaklanarak, politika ifadeleri, haritalar, denemeler, filmler ve çeşitli medya biçimleri aracılığıyla üretilen anlamları eleştirel bir şekilde ele almakta söylemi, güç ve otoritenin dilsel yapılarla iç içe geçtiği bir süreç olarak değerlendirmektedir (Flint, 2022). Buna göre, hidrokarbon kaynaklarının uluslararası siyasetteki rolü, yalnızca fiziksel mevcudiyetleri ve ekonomik değerleriyle sınırlı kalmamakta; bu kaynaklara ilişkin mekânsal inşa ve söylemsel gücün nasıl üretildiği ve yeniden yapılandırıldığı, siyasi liderlerin enerji güvenliği ve bağımsızlığı gibi kavramlarla ürettikleri jeopolitik stratejiler çerçevesinde anlaşılması gerekmektedir. Bu minvalde jeopolitik kodlama önem arz etmektedir.

Jeopolitik kodlama; devletlerin uluslararası sistemde nasıl konumlandığını ve dış politikalarını nasıl şekillendirdiğini açıklamak için kullanılmaktadır. Flint (2022), jeopolitik kodlamayı "bir devletin dünya siyasetinde benimsediği stratejik tutum" şeklinde tanımlamaktadır. Flint'e göre, bu kavram, bir devletin dünyaya yönelik tutumunu beş temel soruya verdiği yanıtlar üzerinden açıklamayı amaçlamaktadır:

1. Mevcut ve potansiyel müttefikler kimlerdir?
2. Mevcut ve potansiyel tehditler/düşmanlar kimlerdir?
3. Müttefiklik ilişkileri nasıl güçlendirilebilir ve yaygınlaştırılabilir?
4. Mevcut düşmanlara ve ortaya çıkan tehditlere karşı nasıl bir strateji izlenmelidir?
5. Bu stratejiler iç kamuoyuna ve uluslararası topluma nasıl meşrulaştırılabilir?

Bu yapı, bir ülkenin dış politika kararlarının arkasındaki coğrafi, siyasi ve söylemsel mantıkları sistemli bir biçimde analiz etmeye olanak sağlamaktadır. Böylece jeopolitik kodlama, ülkelerin mekânsal önceliklerini, güç ilişkilerine dair algılarını ve uluslararası düzende kendilerine biçtikleri rolü anlamak için bir analiz aracı olarak işlev görmektedir. Bu kararların söylemsel ve politik meşrulaştırma biçimlerini de içermektedir. Enerjinin, üretim merkezleri ile tüketim bölgeleri arasındaki coğrafi ilişkinin derinleşmesi, bu ilişkide yer alan ülkelerin ve bölgelerin jeopolitik önemini doğrudan artırmaktadır. Enerji kaynaklarına sahip olmak, ekonomik güç sağlamakla beraber bu kaynakların bulunduğu coğrafyanın stratejik değerini de pekiştirmektedir. Bilhassa enerji arzının küresel ölçekte güvenli, sürekli ve istikrarlı biçimde sağlanması, kaynak ülkelerini uluslararası ilişkilerde daha etkili ve belirleyici aktörler haline getirmektedir.

Enerji üretim merkezlerinin yoğunlaştığı, boru hatlarının geçtiği ve tüketim faaliyetlerinin merkezleştiği coğrafyalar, günümüzde jeopolitik rekabetin, güç mücadelelerinin ve bölgesel çatışmaların merkez alanlarından biri haline gelmiştir. Özellikle hidrokarbon kaynaklarının (başta petrol ve doğal gaz üzere) belirli bölgelerde yoğunlaşması, bu alanları enerji arz güvenliği yanında küresel enerji politikalarının merkezine yerleştirmektedir. Enerji kullanımında son derece önemli bir yere sahip olan doğal gazın yerel pazarlara ve boru hatları aracılığıyla, kara yoluyla ya da LNG formunda deniz yoluyla uzak coğrafyalara taşınabilir olması, küresel enerji jeopolitiği açısından büyük öneme sahiptir (Oral, 2020). Bu durum, doğal gazı bölgesel bir enerji kaynağı olmaktan çıkararak, küresel ölçekte ticarete konu olan stratejik bir meta hâline getirmekte; arz güvenliği, enerji diplomasisi ve uluslararası pazar erişimi açısından devletlere önemli jeopolitik avantajlar sağlamaktadır.

Enerji dağıtım güzergâhları, enerji jeopolitiğinin bir diğer kritik boyutunu oluşturmaktadır. Boru hatları, LNG terminalleri ve deniz taşımacılığı gibi altyapılar, enerji kaynaklarının güvenli, sürekli ve etkin biçimde tüketici piyasalara ulaştırılmasını sağlamaktadır. Lakin bu güzergâhlar üzerindeki egemenlik mücadeleleri, transit geçiş

1. Doğu Akdeniz; Avrupa, Afrika ve Asya kıtalarının etkileşim ve ulaşımının sağlandığı küresel enerji arz güvenliği ve enerji ulaşım ağları bakımından da stratejik bir kesişim noktasında yer almakta; ayrıca Kuzey Afrika, Güneybatı Asya (Orta Doğu) ve Balkanlar gibi kriz bölgeleriyle temas halinde bulunmaktadır.
2. Cebelitarık Boğazı üzerinden Atlantik Okyanusu'na; Çanakkale ve İstanbul Boğazları aracılığıyla Karadeniz'e; Süveyş Kanalı vasıtasıyla Kızıldeniz ve Hint Okyanusu'na bağlanan Doğu Akdeniz, dünya deniz trafiğinin en yoğun olduğu bölgelerden biri olarak deniz ticaretinde önemli bir rol üstlenmektedir.
3. Doğu Akdeniz; Orta Asya, Hazar Havzası ve Rusya'nın hidrokarbon kaynaklarının dünya pazarlarına aktarılmasında bir enerji koridoru işlevi görmektedir. Bununla beraber Güneybatı Asya'nın zengin petrol ve doğal gaz kaynaklarının, özellikle boru hatları ve deniz taşımacılığı yoluyla uluslararası piyasalara erişimini mümkün kılan bir geçiş bölgesi niteliği taşımaktadır. Bu durum, bölgeyi hem üretim sahalarının hem de enerji lojistiği, altyapı yatırımları ve uluslararası enerji politikalarının da merkezine yerleştirmektedir.
4. Doğu Akdeniz, Karadeniz'e kıyaslı olan ülkelerin dünya pazarlarına erişimini sağlamakta ve doğu-batı ticaret yolları üzerindeki stratejik konumuyla küresel ticaretin önemli bir payını elinde bulundurmaktadır.
5. Bölge; Güneybatı Asya, Balkanlar, Hazar Havzası ve Kuzey Afrika ile doğrudan veya dolaylı temas içinde bulunarak bu coğrafyalara hava ve deniz üzerinden müdahale imkânı sağlamaktadır. Bu stratejik konum, geniş bir alanın güvenlik ve kontrol altında tutulmasına olanak tanımaktadır.

İsrail, Lübnan, Suriye ve GKRY'nin MEB alanlarında keşfedilen doğal gaz rezervlerinin işletilmeye başlanması ve enerji kaynaklarının kullanımı bölgenin yeniden şekillenmesinde belirleyici bir etken olarak görülmektedir (Christou & Adamides, 2013). Yunanistan ve GKRY'nin Doğu Akdeniz'deki hak iddiaları ve hukuksuz girişimleri, Türkiye'nin yeni dış politika yaklaşımları, Kıbrıs meselesindeki gelişmeler bölgedeki rekabeti artırmış ve güvenlik sorunlarını derinleştirmiştir. Doğu Akdeniz'in güvenlik ortamı, birbirleriyle bağlantılı dört temel dinamik üzerinden tanımlanmaktadır (Tziarras, 2019):

1. Bölgedeki doğal gaz ve petrol rezervlerinin keşfi, yeni güç mücadelelerine zemin hazırlamaktadır.
2. Bölgedeki güç dengeleri sürekli değişmekte ve yeni jeopolitik çatışmalar ortaya çıkmaktadır.
3. Bölge halklarının karşı karşıya olduğu insani güvenlik meseleleri, giderek daha fazla önem kazanmaktadır.
4. Başta büyük güçler olmak üzere dış aktörlerin Doğu Akdeniz'e yönelik ilgisi giderek artmaktadır.

3. Doğu Akdeniz'de Münhasır Ekonomik Bölge (MEB) anlaşmaları ve deniz yetki alanı uyumsuzlukları

Bir ülkenin sınırları, kara parçası üzerindeki egemenlik alanının yanı sıra, bu kara parçasının üzerindeki hava sahası ile kıyı çizgisine bitişik deniz yetki alanlarını (karasuları, bitişik bölge, münhasır ekonomik bölge ve kıta sahanlığı) da kapsayan, coğrafi ve hukuki unsurlar temelinde belirlenen çok katmanlı sınır sistemleridir (Prescott & Triggs, 2008). Uluslararası hukukun mekânsal düzenlemeleri çerçevesinde, kıyı ülkelerinin deniz ve hava sahalarında belirli egemen haklara sahip olduğu kabul edilmektedir. Her ne kadar 19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyılın başlarında yanal veya karşılıklı karasuları sınırlarının belirlenmesine ilişkin bazı ikili antlaşmalara rastlansa da, devlet uygulamaları anlamlı bir düzeye ancak 1930'da Lahey'de düzenlenen Kodifikasyon Konferansı sonrasında ulaşmıştır. Bu gelişmeyi takiben, 1958 tarihli Karasuları ve Bitişik Bölge Sözleşmesi'nin kabulü, devletlere yanal ve karşılıklı deniz sınırlarını belirleme konusunda hukuki bir çerçeve sunmuş ve sınırlandırma süreçlerine yeni bir ivme kazandırmıştır (Tanja, 1991). 28 Eylül 1945'te ABD Başkanı Harry S. Truman tarafından yayımlanan iki tebliğden ilki, kıta sahanlığındaki deniz yatağı ve toprak altı doğal kaynaklar üzerindeki egemen haklara, ikincisi ise açık denizdeki kıyı balıkçılığına ilişkindir. Tebliğlerde, ABD'nin kıyılarına bitişik deniz alanlarında yer alan doğal kaynakları araştırma ve işletme konusunda münhasır yetkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Kıta sahanlığı sınırının diğer ülkelerin kıyılarına kadar uzanması durumunda ise sınırlandırmanın, ilgili devletle "hakkaniyet ilkeleri" çerçevesinde belirleneceği ifade edilmiştir. "Truman Bildirisi" başlangıçta kıta sahanlığının sınırlarını kesin biçimde tanımlamamakla birlikte, eş zamanlı bir basın açıklamasında 200 metre derinliğin sınır belirlemede esas alındığı belirtilmiştir. Bu yaklaşım, 1950'li yılların sonlarına doğru açık ya da zımni biçimde birçok ülke tarafından kabul görmüştür (Özkan, 2015).

Münhasır Ekonomik Bölge (MEB), bir kıyı devletinin karasuları esas hattından itibaren 200 deniz miline kadar uzanabilen ve karasuları dışında kalan deniz alanında, su sütunu, deniz yatağı ve bu alanın toprak altındaki kaynaklar üzerinde münhasır haklar ve yetkiler tanıdığı bir deniz yetki alanını ifade etmektedir. Kıta sahanlığı, kıyı devletinin kara ülkesinin denizdeki doğal jeolojik uzantısına bağlı olarak belirlenirken, MEB kıyı devletine coğrafi uzantıdan bağımsız olarak, söz konusu deniz alanında yer alan canlı ve cansız doğal kaynakların araştırılması, işletilmesi ve yönetimi konularında egemen haklar sağlamaktadır. Kıta sahanlığı, yalnızca deniz tabanı ve toprak altındaki kaynaklar üzerinde hak tanırken; MEB bu haklara ek olarak, deniz sütunundaki su kaynakları üzerinde

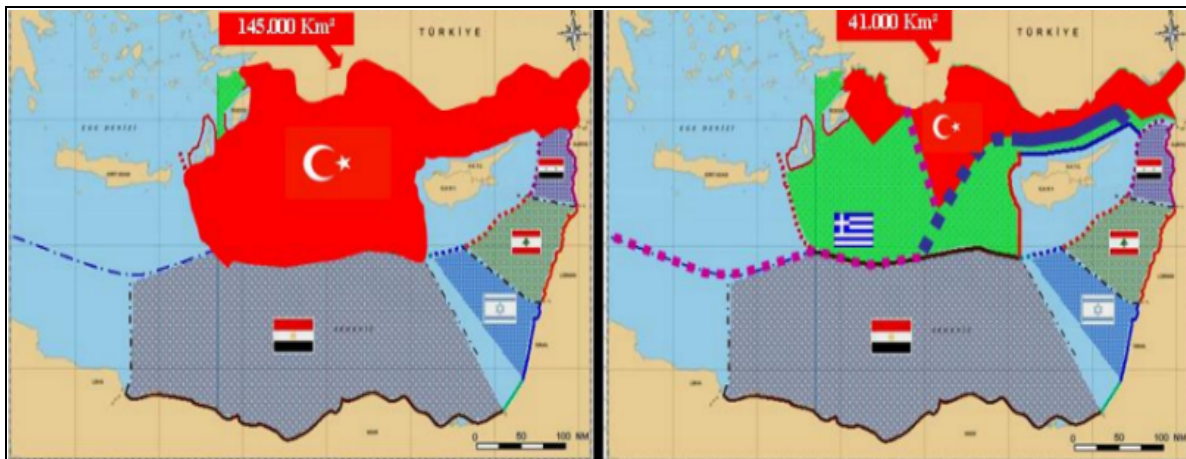
de tasarruf yetkisi vermesi bakımından daha kapsayıcıdır. Kıta sahanlığı daha dar kapsamlı ve doğrudan elde edilen bir yetki alanıyken, MEB daha geniş haklar sağlayan ve ilan gerektiren bir hukuki rejimdir (Kuran, 2009; Harunoğulları, 2020a).

1982 Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi (UNCLOS) uyarınca kıyı devletleri MEB'lerinde, doğal kaynakların keşfi, kullanımı, korunması ve yönetimi konusunda egemen haklara sahiptir (Kwiatkowska, 1991). 2000'li yılların başından itibaren gerçekleştirilen doğal gaz ve petrol keşifleri, Türkiye, KKTC, İsrail, Filistin, Libya, Lübnan, Mısır, GKRY ve Yunanistan'ı kapsayan geniş bir bölgesel jeopolitik denklem ortaya çıkarmıştır. İsrail ve Mısır açıklarındaki Leviathan, Tamar ve Zohr sahalarında gerçekleştirilen büyük doğal gaz keşifleri (Stanic & Karbuz, 2020) ve bu kaynakların üretime geçirilmesi, Doğu Akdeniz'i küresel enerji gündeminin önemli bir parçası haline getirmiştir. Doğu Akdeniz'e kıyısı bulunan ülkelerin MEB ile ilgili meselelere yönelik ilgisi, 2000'li yılların başından itibaren belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Bölgede keşfedilen zengin hidrokarbon rezervleri, deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasına yönelik çalışmalara ivme kazandırmıştır. Bu nedenle enerji kaynaklarının paylaşımı ve deniz yetki alanlarına ilişkin egemenlik haklarının belirlenmesi, bölgesel iş birliği ve rekabetin önemli bir boyutu haline gelmiştir (Harunoğulları, 2020a). Bölgedeki kıyıdaş ülkeler olan Türkiye, Suriye, Lübnan, KKTC ve GKRY'nin deniz yetki alanlarında potansiyel enerji rezervlerine ilişkin hak iddiaları ve egemenlik tartışmaları ise giderek derinleşmiş, uluslararası ilişkilerde yeni müzakere alanları oluşturmuştur (Özdemir & Hasan, 2018).

Doğu Akdeniz'deki enerjiye ilişkin tehditlerin temelinde ekonomik çıkarlar veya piyasa mekanizmalarından ziyade politik ve askeri dinamikler yer almaktadır. Enerji anlaşmalarından elde edilmesi muhtemel ekonomik faydalar, çoğu zaman siyasi hesaplar ve güvenlik kaygıları doğrultusunda arka plana itilmektedir (Christou & Adamides, 2013). "Türkiye-İsrail-Kıbrıs üçgeni" enerji güvenliği söylemlerinin politik ve ideolojik olarak yeniden üretildiği bir alan olarak değerlendirilmektedir (Adamides & Christou, 2014). Bölgede, hidrokarbon rezervlerinin paylaşımına ilişkin kıyıdaş ülkeler, bölgesel enerji jeopolitiğinde daha etkin bir siyaset izlemeye başlamışlardır. Bu kapsamda deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasına yönelik girişimlerle kıyıdaş ülkeler arasında çeşitli ikili anlaşmalar gündeme gelmiştir. Enerji anlaşmaları genellikle uzun vadeli bir yapıya sahiptir ve taraflar arasında yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık yaratma eğilimindedir. Bu tür karşılıklı bağımlılık, sektörler arası güvenlikten arındırmayı (desecuritization) ve normalleşmiş ilişkilerin sürdürülmesini teşvik etmekte, hatta çoğu durumda güçlü ve kalıcı ittifakların oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Christou & Adamides, 2013).

Yunanistan; Girit, Kaşot, Kerpe, Rodos, Meis ve Kıbrıs adalarını esas alarak "ortay hat" prensibine dayalı bir MEB sınırlandırması oluşturma yönünde stratejik adımlar atmıştır. Bu durum, Türkiye'nin adı geçen adaların güneyinde yer alan kıta sahanlığı üzerindeki haklarını sınırlamaya yönelik girişimlere zemin hazırlamaktadır. Özellikle Yunanistan ve GKRY tarafından yapılan sınırlandırma girişimlerinin, Türkiye'yi Antalya Körfezi açıklarında yaklaşık 41.000 km²'lik dar bir deniz alanına mahkûm etmeye yönelik olduğu ve bu durumun uluslararası hukuktan doğan hakların ihlaline yol açtığı açıktır. Doğu Akdeniz'de MEB sınırlarının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalarda Türkiye'nin yaklaşık 145.000 km²'lik bir MEB alanına sahip olduğu hesaplanmıştır (Şekil 2) (Yaycı, 2011; Yaycı, 2012). Dolayısıyla, deniz yetki alanlarının sınırlandırılması meselesi, bölgesel enerji politikaları ve uluslararası hukukun uygulanabilirliği açısından da önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir.

Şekil 2. Türkiye'nin 145.000 km²'lik MEB'i ile Yunanistan ve GKRY'nin iddia ettiği MEB sahası



Kaynak: Yaycı (2012).

Uluslararası hukuk normları ve ilgili yargı kararları ışığında, Doğu Akdeniz'deki mevcut coğrafi konumlar dikkate alınarak yapılan hesaplamalara göre Türkiye'nin MEB alanının en az 189.000 km² olması gerektiği ortaya konulmaktadır. Bu hesaplamalar, UNCLOS ve deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasına ilişkin uluslararası mahkeme kararları doğrultusunda kıyı ülkelerinin deniz alanlarındaki hak ve yetkilerinin belirlenmesi ilkelerine dayanmaktadır. Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki kıyı uzunluğu ve kıta sahanlığı dikkate alındığında, MEB sınırlandırmalarının uluslararası hukuka uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Mevcut coğrafi gerçeklikler ve deniz alanlarının paylaşımına ilişkin uluslararası normlar dikkate alındığında, 189.000 km²'lik bir MEB alanı Türkiye'nin bölgedeki hak ve menfaatlerinin korunması açısından asgari bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Yaycı, 2011) (Şekil 3). Doğu Akdeniz'de deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasına ilişkin yapılan hesaplamalar, bölgesel enerji kaynaklarının adil ve hukuka uygun bir şekilde paylaşımı ile kıyıdaş ülkeler arasındaki hukuki uyumsuzlukların çözümüne katkı sunabilecek niteliktedir.

Şekil 3. Türkiye'nin Mavi Vatan sınırları



Kaynak: BooksonTurkey (2022).

Mısır ve Libya ile deniz yetki alanlarına ilişkin müzakereler yürüten Yunanistan'ın girişimleri, Türkiye'nin uluslararası hukukun temel ilkelerine ve hakkaniyet prensibine dayalı olarak sürdürdüğü diplomatik ve hukuki çabalar sonucunda başarısızlıkla sonuçlanmıştır. GKRY, Kıbrıs Adası'nın tamamı üzerinde egemenlik iddiasında bulunarak 2003'te Mısır ve 2007'de Lübnan ile UNCLOS temelinde anlaşmalar imzalamıştır. Ayrıca, 26 Ocak 2007'de kabul ettiği bir yasa ile adanın güneyinde petrol ve doğal gaz aramaya yönelik 13 ruhsat sahası belirlediğini ilan etmiştir. Ne var ki Kıbrıs Adası'nın iki devletli yapısı nedeniyle bu anlaşmalar, hem Türkiye hem de KKTC tarafından geçersiz sayılmıştır. GKRY tarafından ilan edilen söz konusu parsellerden 1, 2, 3, 8, 9, 12 ve 13 numaralı olanlar Kıbrıs Adası'nın güneyinde yer almakta ve GKRY ile KKTC arasında hak iddialarına konu olmaktadır. Bununla birlikte, 1, 4, 5, 6 ve 7 numaralı parseller ise kısmen Türkiye'nin deniz yetki alanına denk gelmekte olup (Şekil 4), bu bölgeler üzerinde Türkiye ve GKRY arasında egemenlik ve deniz yetki alanı iddiaları devam etmektedir (Harunoğulları, 2020a). Ayrıca MEB sınırlarına ilişkin belirsizlikler, doğal kaynakların mülkiyeti ve işletilmesi konusundaki bölgesel gerilimleri artırmıştır. Özellikle Filistin, Suriye, Mısır ve Lübnan gibi bölge aktörleri, İsrail'in kendi açık deniz gaz sahaları olarak ilan ettiği alanların bir kısmının aslında kendilerine ait olduğunu iddia ederek, İsrail'i doğal gaz rezervlerini tek taraflı olarak "sömürmek" ve "çalmakla" suçlamaktadır (Christou & Adamides, 2013). Bu gelişmeler, Doğu Akdeniz'de enerji kaynaklarının paylaşımı ile deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasına yönelik hukuki ve siyasi uyumsuzlukların daha da derinleşmesine neden olmuştur.

Türkiye, yaklaşık 1.800 kilometrelik kıyı şeridi ile Doğu Akdeniz'de ekonomik ve güvenlik açısından doğrudan hak ve menfaatleri bulunan bir kıyı devletidir. Türkiye'nin uluslararası deniz hukuku çerçevesinde sahip olduğu bu haklar, kıyı devletlerine tanınan egemenlik yetkilerine dayanmaktadır. GKRY, Birleşmiş Milletler (BM) ve AB gözetiminde ilan ettiği MEB mutabakatlarını ve petrol ile doğal gaz arama ruhsatlarını meşru kılmaya çalışmaktadır. GKRY'nin imzalamış olduğu bu mutabakatlar ve verdiği arama ruhsatları uluslararası hukuka aykırı nitelik taşımaktadır. Zira GKRY, Kıbrıs Adası'nın tamamını temsil etme yetkisine sahip değildir. Her ne kadar yaptığı

MEB ilanlarının yalnızca adanın güneyini ilgilendirdiğini savunsa da, adanın kuzeyinde yer alan ve uluslararası alanda KKTC tarafından temsil edilen coğrafyanın haklarını göz ardı etmektedir (Peker vd., 2019).

Şekil 4. Türkiye, KKTC ve GKRY'nin ruhsatlandırılmış hidrokarbon arama sahaları.



Kaynak: TRT HABER (2023).

Mısır, Türkiye yerine GKRY ile ortay hat prensibine dayanarak yaptığı deniz yetki alanları sınırlandırma anlaşması sonucunda yaklaşık 11.500 km²'lik bir deniz alanı kaybetmiştir. Benzer şekilde Lübnan da GKRY ile yaptığı anlaşma neticesinde 3.957 km²'lik deniz alanından mahrum kalmıştır. İsrail-GKRY arasında imzalanan MEB anlaşması ise İsrail'in yaklaşık 4.600 km²'lik bir deniz alanını kaybetmesine yol açmıştır (Yaycı, 2020). İsrail ile GKRY arasında 2010'da MEB ve doğal gaz çıkarımı konusunda varılan anlaşma, aynı yıl gerçekleşen Mavi Marmara olayı sonrasında zaten gergin olan İsrail-Türkiye ilişkilerini daha da kötüleştirmiştir. İsrail ile GKRY arasındaki iş birliği sürerken, Türkiye ile GKRY arasındaki ilişkiler, Kıbrıs meselesinin çözülmemiş doğası nedeniyle uzun süredir çalkantılı ve derin biçimde güvenleştirilmiş bir yapı arz etmektedir. GKRY'yi diplomatik olarak tanımayan Türkiye, yapılan anlaşmanın meşruiyetini reddetmekte ve KKTC'nin haklarının yok sayıldığını savunmaktadır (Christou & Adamides, 2013). Buna rağmen GKRY, bölge ülkeleriyle yaptığı ikili anlaşmalar sayesinde sahip olduğundan dört kat daha geniş bir deniz sahasında egemenlik iddiasında bulunmaktadır. İsrail'in Türkiye ile MEB sınırlandırma anlaşması yapması durumunda, GKRY'nin kendi parseli olarak ilan ettiği 12 numaralı parselin tamamı ile 1, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı parsellerin bir kısmı İsrail'in yetki alanına dâhil olacak ve İsrail yaklaşık 16.344 km²'lik deniz alanı kazanacaktır. Türkiye ile Libya arasında 2019'da imzalanan "Deniz Yetki Alanlarının Sınırlandırılmasına İlişkin Mutabakat Muhtırası" ise Libya'ya yaklaşık 16.700 km²'lik bir deniz alanı kazandırmıştır (Yaycı, 2020). Bu mutabakat aynı zamanda Türkiye'nin bölgede doğal kaynak arama ve işletme faaliyetlerini uluslararası hukuka uygun şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli yasal zemini sağlamıştır (Acer, 2019).

4. Doğu Akdeniz'de iş birliği dinamikleri ve jeopolitik etkileşimler

GKRY, Doğu Akdeniz'de enerji güvenliği ve jeopolitik denge arayışları doğrultusunda, bölge ülkeleriyle mali ve askeri iş birliklerini derinleştirmek amacıyla stratejik adımlar atmıştır. Bu çerçevede GKRY, Yunanistan ile birlikte İsrail, Mısır ve Ürdün'ü içeren üçlü iş birliği mekanizmaları kurarak, bölgedeki statüsünü pekiştirmeyi öte yandan çok taraflı diplomatik yapılar içinde kilit bir aktör haline gelmeyi amaçlamıştır. Bu iş birliği mekanizmaları kapsamında, Doğu Akdeniz'de keşfedilen doğal gaz rezervlerine yönelik yeni ortaklık modelleri ve enerji projeleri gündeme gelmiştir. Temel odak noktaları enerji, güvenlik ve savunma alanları olmakla birlikte; bu çok taraflı iş birlikleri ticaret, turizm, tarım, denizcilik faaliyetleri ve kültürel mirasın korunması gibi çeşitli sektörlerde de iş birliği imkânlarını içermektedir. Ayrıca, uluslararası sistemde statü arayışı içinde olan GKRY; AB, ABD, Rusya ve Çin gibi büyük güçlerin yanı sıra bölgedeki komşu ülkelerden destek alarak " faydalı bir ortak" ve "iyi bir güç" imajı çizmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda GKRY, Kıbrıs Adası üzerindeki jeopolitik konumunu güçlendirmenin yanında Doğu Akdeniz'de bölgesel bir "enerji merkezi" olarak konumlanmayı hedeflemektedir. GKRY'nin stratejisi, bir yandan Kıbrıs sorununun çözümüne yönelik diplomatik girişimleri sürdürürken, diğer yandan bölgede keşfedilen doğal gaz rezervlerinin sunduğu ekonomik ve siyasi fırsatları etkin biçimde değerlendirmeye yöneliktir (Pedi & Kouskouvelis, 2019).

GKRY, uluslararası alanda statüsünü yükseltme çabaları kapsamında "yararlı ortak" kartını kullanarak Rusya ile ilişkilerini derinleştirme stratejisi benimsemiştir. Ayrıca, ekonomik ve siyasi nedenlerle AB'de nüfuz kazanma arayışına giren GKRY, bu çerçevede AB üyeliğine katılmıştır. GKRY'nin "Kıbrıs Cumhuriyeti" adı altında AB'ye üyeliği, AB'ye Doğu Akdeniz'de hareket serbestisi sağlamanın yanında enerji rezervleri üzerinde söz sahibi olma imkânını da sunmuştur. Bu durum, GKRY'yi AB açısından bölgedeki en öngörülebilir ve istikrarlı ortaklardan biri hâline getirmiştir. Coğrafi konumu ve AB üyeliği nedeniyle GKRY, Çinli şirketlerin de yatırım ilgisini çekmiştir. Çin ile gerçekleştirilen üst düzey ziyaretlerin ardından Lefkoşa'da düzenlenen ticari etkinliklerde Çinli iş dünyası temsilcileri ve şirketler bir araya gelmiştir. Sürecin devamında GKRY, Kıbrıs limanlarının Çin savaş gemilerine açık olduğunu açıklamış ve Suriye'deki kimyasal silah operasyonu sırasında bir Çin savaş gemisi ticari gemilerin koruyucusu olarak Kıbrıs limanında demirlemiştir. GKRY, bir yandan ABD ile ilişkilerini güçlendirme çabalarını sürdürürken, diğer yandan Rusya ile çok yönlü iş birliğine dayalı ilişkilerini devam ettirmiştir. Bu iş birliği neticesinde iki taraf arasında Rus donanmasına ait gemilerin Kıbrıs limanlarına erişimine izin veren 19 anlaşma imzalanmıştır. Rusya ile diplomasi, siyasi iş birliği, savunma, ticaret, bankacılık, enerji, turizm ve kültür alanlarında yapılan anlaşmaların sayısı 67'ye ulaşmıştır. Rusya'nın GKRY'deki ekonomik çıkarlarının yanı sıra 10.000'den fazla Rusça konuşan nüfusu bulunmaktadır. Ayrıca Güney Kıbrıs'ta Rus okulları, bir siyasi parti, Rus Ortodoks Kilisesi yer almakta ve her yıl 800.000'den fazla Rus turist adayı ziyaret etmektedir (Pedi & Kouskouvelis, 2019).

Açık deniz jeolojisinin, İsrail'in açık deniz sahasının bir devamı niteliğinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Lübnan'ın zengin doğal gaz kaynaklarına sahip olduğu değerlendirilmektedir. İngiltere merkezli Spectrum ASA tarafından Lübnan açıklarında gerçekleştirilen "Faz 1" sismik araştırmaları Eylül 2012'de tamamlanmış ve bu çalışmalar sonucunda Lübnan'ın doğal gaz rezervlerinin yaklaşık 700 milyar metreküplük (bcm) bir potansiyele sahip olduğu tahmin edilmiştir. Bu miktarın Kıbrıs açıklarındaki doğal gaz potansiyelinden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Lübnan açıklarındaki "Faz 2" bölgesinde gerçekleştirilen 3D sismik araştırma projesi devam etmiştir. Lübnan'daki doğal gaz kaynaklarının etkin bir şekilde geliştirilmesi ve ticari olarak değerlendirilmesi büyük ölçüde ülkenin siyasi istikrarına bağlıdır. Bu nedenle dış politika ve askeri faktörler, enerji kaynaklarının yönetimi sürecinde her zaman dikkate alınması gereken önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Tagliapietra & Mattei, 2013).

Mısır Parlamentosu, 2013'te halk oylaması sonucunda Cumhurbaşkanı seçilen Muhammed Mursi döneminde GKRY ile imzalanan deniz yetki alanları sınırlandırma anlaşmasını iptal etmiştir. Bu karar, GKRY'nin daha önce ilan ettiği 13 arama sahasının geçerliliğini ortadan kaldırmıştır. Ülkede yaşanan darbe sonrasında yönetime gelen Abdülfettah el-Sisi ile birlikte önceki politikalara geri dönülmüş ve iki ülke arasındaki ilişkiler daha da ileri seviyeye taşınmıştır (Ardemir & Allı, 2019). GKRY ile İsrail arasında imzalanan enerji iş birliği anlaşmaları, iki ülke arasındaki ilişkileri güçlendirmiş ve İsrail'in Yunanistan ile uzlaşma sürecine girmesine zemin hazırlamıştır. Türkiye ile İsrail arasında yaşanan diplomatik gerginlikler ise bu ülkelerin, Türkiye'nin bölgedeki haklarını ihlal etmelerine yol açmıştır. Bunun yanı sıra, İsrail ile Lübnan arasında devam eden siyasi anlaşmazlıklar iki ülke arasındaki sorunların daha da büyümesine neden olmuştur. Lübnan, GKRY-İsrail MEB hattının kuzey ucundaki kısmını Lübnan-GKRY MEB sınırının bir parçası olarak kabul ettiğinden, bu sorun GKRY'yi de doğrudan ilgilendiren bir konu haline gelmiştir (Faustmann vd., 2012).

GKRY'nin İsrail ile yaptığı antlaşma, iki ülke arasındaki ilişkileri güçlendirerek bölgedeki güvenlik dengelerinde değişikliklere yol açarken, Türkiye ile İsrail arasındaki diplomatik yakınlaşmayı olumsuz yönde etkilemiştir. GKRY, ikili anlaşmalar aracılığıyla Türkiye'yi Doğu Akdeniz'de sınırlı bir alana hapsedme stratejisi benimsemiş ve Türkiye'yi dışlayarak bölgedeki deniz kaynaklarından tek taraflı faydalanma girişiminde bulunmuştur. Türkiye'nin tüm diplomatik itirazlarına rağmen GKRY'nin çatışmacı ve tek taraflı tutumunu sürdürmesi, Doğu Akdeniz'in enerji güvenliğine olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Ayrıca GKRY, Kıbrıs Adası'nın kuzeyinde yer alan KKTC ve Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki haklarını göz ardı ederek, tek taraflı egemenlik iddiasında bulunmuş ve Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerle ittifak anlaşmaları imzalamıştır. Kıbrıs Rum Kesimi, ABD ve AB ülkelerinin desteğine dayanarak ve bu devletlerin Türkiye'ye baskı uygulayacaklarına güvenerek, Kıbrıs Adası üzerinde tam egemenlik kurma hedefi taşımaktadır (Atun & Atun, 2018). Doğu Akdeniz havzasının doğal gaz tedarikinde stratejik bir konuma gelmesi, bu kaynağın Avrupa pazarına ulaştırılmasına yönelik boru hattı projelerinin daha uygulanabilir bir şekilde hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. İsrail, Yunanistan ve GKRY arasında planlanan boru hattı projesi dikkate alındığında, Yunanistan ve GKRY'nin ekonomik kırılma ile İsrail'in Filistin'e yönelik gerilimi artıran politikaları projenin uygulanabilirliğini ciddi biçimde tartışılmalı hale getirmiştir. Joe Biden liderliğindeki ABD yönetimi, ekonomik gerekçeler yanında güzergâhtaki teknik ve siyasi zorluklar nedeniyle Doğu Akdeniz Boru Hattı (East-Med) projesine verdiği desteği geri çekmiştir.

İsrail, MEB kapsamında yer alan Yam Tethys, Leviathan, Tamar ve Dalit sahalarındaki derin doğal gaz rezervlerini çıkarmak amacıyla uluslararası ortaklıklar kurma çabası içerisinde. GKRY, kendi egemenliği altında gösterdiği deniz alanlarına ilişkin Türkiye'yi tehdit olarak algılamakta ve bu şekilde yansıtmaktadır (Prontera, 2017). Ankara yönetimi, GKRY ile İsrail arasındaki enerji temelli iş birliğinin gelişimini ekonomik, siyasi ve askerî bir meydan okuma olarak algılamakta; bu durumu Doğu Akdeniz'deki jeopolitik dengeye yönelik bir tehdit olarak değerlendirmektedir (Christou & Adamides, 2013). İsrail ise kendi belirlediği platformlarda İran ve Suriye'yi tehdit olarak görmektedir. Bahsi geçen devletler, bu sahalardaki egemenlik haklarına yönelik herhangi bir müdahale durumunda İsrail'in çıkarlarına kapsamlı saldırılarda bulunacaklarını en üst düzey yetkililer aracılığıyla dile getirmişlerdir. Doğu Akdeniz'deki devletlerarası etkileşimler ve güvenlik sorunları, enerji alanındaki gelişmeleri büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bölgedeki enerji dinamikleri, Suriye'de yaşanan iç savaş ve ABD ile Rusya gibi büyük güçlerin stratejik hamleleriyle önemli bir dönüşüme uğramıştır. Bu durum, enerjinin uluslararası politik ekonomisi ve deniz politikaları üzerinde kayda değer bir arka plan oluşturmaktadır. AB enerji güvenliği stratejisi, GKRY ve Yunanistan'ın ulusal gündemleriyle etkileşim hâlinde olmasına rağmen, AB'nin bölgedeki etkisi sınırlı düzeyde kalmıştır (Prontera, 2017). Hidrokarbon kaynakları bakımından yetersiz olan AB ülkeleri açısından, enerji arz güvenliğinin sağlanması ve Rusya'ya bağımlılığın azaltılması (Shokri, 2022) noktasında Doğu Akdeniz'deki doğal gaz rezervlerinin stratejik önemi büyüktür. Bu durumun bilincinde olan GKRY, Avrupa ile ikili ilişkilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli girişimlerde bulunmuş ve Avrupa'da siyasi ve ekonomik statüsünü artırma çabası içerisine girmiştir. GKRY, AB ile ekonomik bağlantılarını güçlendirme doğrultusunda ENI enerji şirketini ülkede doğal gaz arama ve üretim faaliyetlerine dahil ederek enerji iş birliğini derinleştirme stratejisi benimsemiştir (Tagliapietra & Mattei, 2013).

Doğu Akdeniz'de doğal gaz üretimi konusunda en deneyimli ülkelerden biri olan Suriye, 1998'de deniz alanlarında hidrokarbon arama faaliyetlerine başlamıştır. Kara alanlarındaki enerji faaliyetlerine öncelik verilmesi nedeniyle bu girişimler yavaşlamıştır. 2007'de deniz arama çalışmalarına yeniden ağırlık verilmiş ve aynı yıl ilk deniz arası lisanslama turu gerçekleştirilmiş, ancak arzu edilen sonuçlara ulaşılamamıştır. 2012 yılı başlarında ikinci bir ihale turu planlanmış olsa da ülkede hükümet karşıtı protestolar ve ardından gelen iç istikrarsızlık nedeniyle bu faaliyetler iptal edilmiştir (El-Katiri & El-Katiri, 2014). 2013 yılının Aralık ayında Suriye yönetimi ile Rus enerji şirketi Soyut Nefte Gas arasında Blok 2'nin keşif ve geliştirilmesi için 25 yıllık bir anlaşma imzalanmıştır. Ülkede devam eden çatışmalar nedeniyle sondaj faaliyetlerine başlanamamıştır (Stanić & Karbuz, 2020). Suriye, hâlihazırda sırasıyla 2,5 milyar varil kanıtlanmış petrol ve 8,5 trilyon kübik feet (Tcf) doğal gaz rezervlerine sahip olmasına rağmen, bu kaynakların kullanım kapasitesi iç savaş nedeniyle önemli ölçüde azalmıştır (El-Katiri & El-Katiri, 2014). Ülkedeki orta ölçekli petrol ihracatı, iç savaş nedeniyle kesintiye uğramış; kara ve deniz bölgelerinde enerji üretiminde büyük bir potansiyele sahip olan ülke, çatışmaların şiddetlenmesi nedeniyle bu kapasitesini kullanamamıştır. Özellikle DEAŞ ve PYD gibi terör gruplarının kontrolüne giren enerji kaynak bölgelerinde üretilen petrol ve doğal gaz, bağımsız tüccarlara doğrudan nakit karşılığında satılarak bu grupların önemli bir gelir kaynağı hâline gelmiştir (Zemach, 2016; Harunoğulları, 2020a).

Doğu Akdeniz'deki zengin doğal gaz keşifleri, bölge ülkeleri arasında rekabeti ve iş birliği arayışlarını tetiklemiş; enerji kaynaklarının değerlendirilmesi amacıyla ekonomik ve güvenlik temelli çok taraflı girişimler başlatılmıştır. Bu amaçla İsrail ve komşu Arap devletlerinin de katılımıyla kurulan Doğu Akdeniz Gaz Forumu (EMGF) dikkate değer bir örnek teşkil etmektedir. Ocak 2019'da Mısır, Yunanistan, GKRY, İtalya, İsrail, Filistin ve Ürdün Enerji Bakanları, bölgenin doğal gaz potansiyelini ortaya çıkarmak ve bölgesel bir gaz piyasası geliştirilmesi için iş birliği ve diyalog amacıyla Kahire'de bir araya gelerek EMGF'nin kuruluşunu görüşmüşlerdir (EMGF, 2023). Her ne kadar forumun temelinde enerji konusundaki iş birliği yer alsada, bu girişimin oluşumunu tetikleyen daha geniş jeostratejik süreçler dikkat çekmektedir. Forumun kurulması, Doğu Akdeniz'in stratejik öneminde ilişkin bölge devletlerinin ulusal güvenlik perspektiflerindeki ortak algılarını yansıtmaktadır. Bu ülkelerin doğal gaz kaynaklarını yeni ortaklıklara dönüştürme konusundaki siyasi kararlılıkları, jeopolitik ve ekonomik gerçeklerden yeterince destek bulmamakta ve bazı jeoekonomik gerçekler göz ardı edilmektedir (Stergiou, 2019). Dolayısıyla, Doğu Akdeniz Gaz Forumu'nun sürdürülebilirliği, yalnızca enerji alanındaki iş birliğine değil, aynı zamanda dışlayıcı yaklaşımlardan kaçınılarak jeopolitik gerçekliklerin ve bölgesel hassasiyetlerin dikkate alındığı bütüncül ve kapsayıcı bir stratejiye bağlıdır.

5. Türkiye'nin Doğu Akdeniz enerji stratejisi

Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kavşağında yer alan Türkiye, Akdeniz, Karadeniz ve Orta Doğu'ya doğrudan erişimi sayesinde enerji jeopolitiğinde kritik bir konuma sahiptir. Bu coğrafi avantaj, Türkiye'yi enerji zengini üretici ülkeler (Rusya, Azerbaycan, İran, Irak) ve enerjiye bağımlı tüketici pazarlar (bilhassa AB) arasında önemli bir enerji koridoru haline getirmiştir. Bu doğrultuda Türkiye, bir transit geçiş ülkesi olmanın ötesine geçerek,

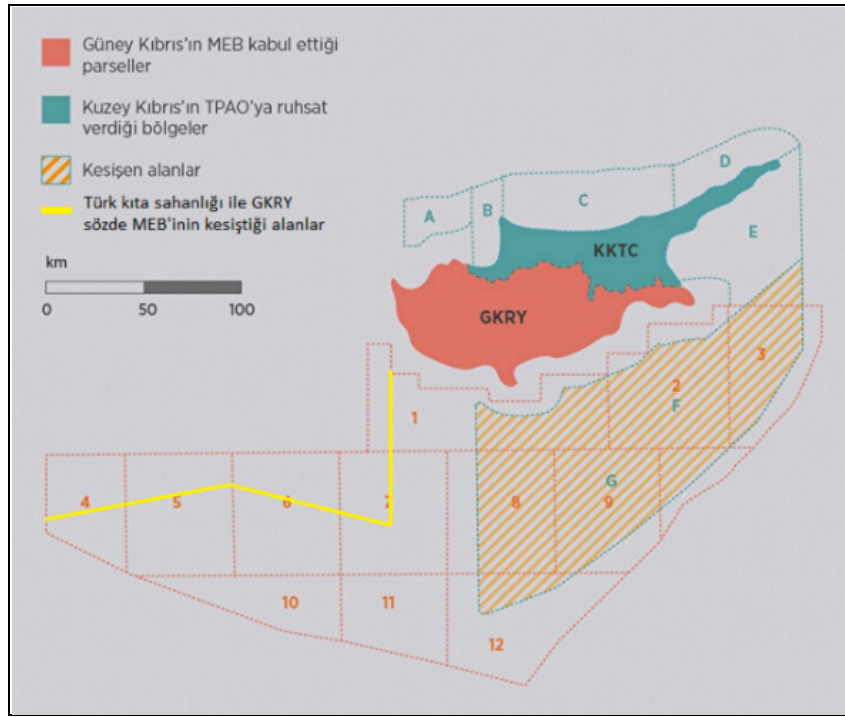
bölgesel bir enerji merkezi (hub) olma hedefi doğrultusunda enerji politikaları geliştirmekte ve bu kapsamda alt-yapı yatırımlarına öncelik vermektedir (Harunoğulları, 2020b). Türkiye, enerji arz güvenliğini sağlamak ve ekonomik kalkınmayı desteklemek amacıyla iç talebi karşılamaya yönelik stratejiler geliştirmekte ve uluslararası enerji iş birliklerini güçlendirmektedir. Enerji, Türkiye açısından ulusal güvenlik, dış politika ve ekonomik kalkınmanın bir bileşeni olmanın yanında egemenlik boyutu da taşıyan stratejik bir mesele olarak da değerlendirilmektedir.

Enerji kaynakları ve boru hatlarının güvenliğinin sağlanması, Türkiye'nin uluslararası alandaki siyasi ve ekonomik konumunu pekiştiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede Türkiye, enerjiye ilişkin bölgesel gelişmeleri yalnızca ekonomik bir zemin üzerinden değil, aynı zamanda doğrudan güvenlik ve egemenlikle bağlantılı olarak ele almakta; özellikle Doğu Akdeniz'deki hidrokarbon rezervlerine yönelik hak iddiaları ve deniz yetki alanlarının sınırlandırılması konusundaki anlaşmazlıkları dış politika gündeminin öncelikli başlıkları arasında konumlandırmaktadır. GKRY'nin İsrail ve Mısır gibi bölge ülkeleriyle imzaladığı ikili enerji anlaşmaları ile Yunanistan ve GKRY'nin Doğu Akdeniz'de yürüttüğü tek taraflı hidrokarbon faaliyetleri, Türkiye tarafından deniz yetki alanlarına ve egemenlik haklarına yönelik doğrudan bir tehdit olarak değerlendirilmektedir (Christou & Adamides, 2013; Tziarras, 2019). Bu tek taraflı girişimler, Türkiye'nin ulusal güvenlik perspektifinden stratejik bir risk olarak algılanmakta ve bölgedeki jeopolitik gerilimi derinleştiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Nitekim literatürde, Türkiye'nin bu gelişmelere karşı geliştirdiği reflekslerin, enerji jeopolitiği ekseninde şekillenen dış politikasının önemli bir bileşeni olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Özgen, 2013; Ceyhan, 2014; Colibasnu, 2021; Yaycı, 2012; Kozanhan, 2022; Faustmann vd., 2012; Collinsworth, 2012; Tagliapietra & Mattei, 2013; Harunoğulları, 2020a). Türkiye'nin enerji politikası, uluslararası hukuk temelinde deniz yetki alanları üzerindeki egemenliğin korunması ve ulusal çıkarların güvence altına alınmasını amaçlayan proaktif ve çok boyutlu bir stratejiye dayanmaktadır. Özellikle Doğu Akdeniz'de izlenen strateji, bölgenin jeopolitik önemi ve enerji kaynaklarına erişim hedefi doğrultusunda şekillenmekte; siyasi, ekonomik ve askeri düzeyde oluşabilecek tehditlere karşı önleyici bir yaklaşımı içermektedir. Bu stratejinin temel unsurları arasında, Türkiye'nin kıyı bölgeleri üzerindeki egemenlik haklarının korunması, münhasır ekonomik bölgelerde sürdürülen enerji arama ve çıkarma faaliyetleriyle enerji güvenliğinin sağlanması ve bölgedeki jeopolitik güç dengelerinin Türkiye lehine yeniden yapılandırılması yer almaktadır (Colibasnu, 2021; Yaycı, 2020). Söz konusu yaklaşım, enerji güvenliğini teminat altına almakla birlikte Türkiye'nin deniz yetki alanlarına yönelik hak iddialarını destekleyen etkin bir dış politika yürütmesini de içermektedir. Bu bağlamda enerji diplomasisi, askeri caydırıcılık ve uluslararası hukuk zemininde yürütülen müzakereler, Türkiye'nin bölgesel nüfuzunu artırmaya yönelik bütüncül stratejisinin temel araçlarını oluşturmaktadır. Stratejinin bu çok boyutlu yapısı, Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki varlığını; yalnızca enerji eksenli değil, aynı zamanda ulusal güvenlik ve dış politika perspektifinden de kalıcı hale getirme hedefini yansıtmaktadır (Tagliapietra & Mattei, 2013; Harunoğulları, 2020a).

Doğu Akdeniz'deki hidrokarbon kaynaklarına ilişkin yetki ve egemenlik ihtilafları, bölgesel gerilimlerin temelini oluşturmakta ve uluslararası hukukun gözetilmesini zorunlu kılan kritik bir boyut taşımaktadır. GKRY'nin Türkiye'nin MEB sınırları içinde yer alan sahaları tek taraflı ruhsatlandırarak yürüttüğü izinsiz hidrokarbon arama faaliyetleri, Türkiye'yi kendi haklarını korumaya yönelik adımlar atmaya sevk etmiştir. Bu kapsamda Türkiye, özellikle Antalya ve İskenderun Körfezleri ile GKRY tarafından hak iddia edilen ancak Türkiye'nin yetki alanında bulunduğu belirtilen bölgelerde aktif arama faaliyetlerine başlamıştır. GKRY ise Türkiye'nin bu faaliyetlerine karşı diplomatik ve hukuki söylemler geliştirirken, Fransa, ABD, İsrail ve Yunanistan gibi ülkelerle enerji ve güvenlik eksenli iş birlikleri kurarak uluslararası destek arayışını yoğunlaştırmıştır. Buna karşılık Türkiye, sahadaki kararlı varlığını sürdürmüş; Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO) KKTC'den aldığı ruhsatlar doğrultusunda 2008 yılının ekim ayında iki boyutlu sismik çalışmalarla başlattığı arama faaliyetlerini, 2011'de üç boyutlu sismik araştırmalarla genişletmiş ve aynı yılın kasım ayında Royal Dutch Shell ile iş birliği anlaşması imzalamıştır (Özgen, 2013). Türkiye ile KKTC arasında 21 Eylül 2011'de uluslararası hukuk ve hakkaniyet ilkeleri temelinde belirlenen 27. koordinat hattı üzerinden kıta sahanlığının sınırlandırılmasına ilişkin bir mutabakat zaptı imzalanmıştır. Bu anlaşmayı müteakip, 22 Eylül 2011'de KKTC, TPAO'ya Kıbrıs Adası'nın belirli kara ve deniz alanlarında hidrokarbon arama yetkisi vermiş ve Kasım 2011'de Petrol Hizmetleri ve Ürün Paylaşım Protokolü hayata geçirilmiştir. Bu protokol kapsamında belirlenen bazı alanlar, GKRY'nin ruhsatlandığı güneydeki parsellerle çakışmış ve GKRY buna yanıt olarak daha önce ruhsatlandırılmamış tüm parselleri kapsayacak yeni ruhsatlandırma planları açıklamıştır (Collinsworth, 2012). GKRY'nin tek taraflı olarak ilan ettiği MEB kapsamında aralarında Noble Energy (ABD), Eni (İtalya) ve Kogas (Güney Kore) gibi uluslararası enerji şirketlerinin bulunduğu bazı firmalara hidrokarbon arama ruhsatları verilmiştir. GKRY'nin KKTC'yi dışlayan enerji politikası, Türkiye ve KKTC tarafından hem diplomatik hem de hukuki açıdan sert biçimde eleştirilmiştir. Türkiye ve KKTC, kıta sahanlığı ve MEB sınırlarına ilişkin hak iddialarını uluslararası kamuoyuna duyurarak, söz konusu alanlarda petrol

ve doğal gaz arama faaliyetlerini kararlılıkla sürdüreceklerini beyan etmişlerdir. Türkiye, GKRY'nin İsrail, Lübnan ve Mısır ile yaptığı deniz yetki alanı sınırlandırma anlaşmalarına itiraz etmiş; bu anlaşmaların yeniden değerlendirilmesi yönünde diplomatik girişimlerde bulunmuştur (Faustmann vd., 2012). Özellikle Şubat 2012'de GKRY'nin ikinci uluslararası hidrokarbon ihalesini ilan etmesi, Türkiye'nin sert tepkisine neden olmuştur. Türkiye bu çerçevede 1, 4, 5, 6 ve 7 numaralı parsellerin kendi kıta sahanlığı ile çakıştığını (Şekil 5) vurgulayarak, bu bölgelerde yapılacak izinsiz faaliyetlere karşı gerekli tüm tedbirleri alacağını duyurmuştur. Türkiye, söz konusu faaliyetlerin uluslararası hukuka aykırı olduğunu belirtmiş ve ulusal haklarının korunması için siyasi ve askeri düzeyde önlemler alınacağını ifade etmiştir (Collinsworth, 2012).

Şekil 5. Türkiye-KKTC ile GKRY arasındaki ihtilaflı parseller



Kaynak: AA (2019).

Buna karşılık KKTC, TPAO'ya kendi deniz yetki alanlarında hidrokarbon arama lisansı vererek sahadaki faaliyetlerin meşruiyetini pekiştirmiştir. Öte yandan, bazı uluslararası enerji şirketleri tüm diplomatik gerilimlere rağmen bölgede faaliyet göstermeyi sürdürmüş; Eni ve Kogas gibi firmalar, GKRY ile Blok 2, 3 ve 9 için arama ve üretim paylaşım anlaşmaları imzalamıştır. Konsorsiyumda Eni %80, Kogas ise %20 hisseye sahip olmuştur (Tagliapietra & Mattei, 2013). Bu bloklar, KKTC'nin de MEB hak iddia ettiği Afrodit sahasında yer almakta olup, Türkiye bu durumu egemenlik haklarının ihlali olarak değerlendirmiştir. Ankara, Kıbrıs Adası'nın doğal kaynaklarının yalnızca GKRY tarafından temsil edilemeyeceğini kesin bir dille ifade ederek, kapsamlı çözüm sağlanmadan yürütülen hidrokarbon faaliyetlerine karşı çıkmaya devam etmektedir. Bu bağlamda Türk Deniz Kuvvetleri, Doğu Akdeniz'de ihtilaflı deniz alanlarında devriye faaliyetlerini artırmıştır (Faustmann vd., 2012).

Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki deniz yetki alanlarına ilişkin politikasında kritik bir dönüm noktası, 2019'da Libya ile imzalanan 'Deniz Yetki Alanlarının Sınırlandırılması Mutabakatı' ve 'Güvenlik ve Askeri İşbirliği Mutabakatı' olmuştur. Bu anlaşmalar, Türkiye'ye uluslararası hukuk çerçevesinde Doğu Akdeniz'de meşru bir zemin kazandırmış ve bölgesel güç dengelerinde siyasi bir üstünlük sağlamıştır. Türkiye, 2019 ve 2020 yıllarında Doğu Akdeniz'in tartışmalı deniz alanlarında sismik araştırma faaliyetlerini yoğunlaştırarak, deniz yetki iddialarını sahada pekiştirdiği gibi enerji jeopolitiği bağlamında etkinliğini artırmıştır. Türkiye-Libya Mutabakatı, özellikle Yunanistan'ın Mısır ve GKRY ile yaptığı MEB sınırlandırma anlaşmalarının hukuki meşruiyetini tartışmalı hâle getirmiş ve bu girişimlerin Türkiye açısından geçersiz olduğu iddiasını güçlendirmiştir (Şekil 6) (Harunoğulları, 2020a). Türkiye'nin bu adımları, bölgedeki stratejik pozisyonunu güçlendirme ve enerji kaynaklarına ilişkin haklarını koruma iradesinin bir göstergesi olmuştur.

Türkiye, enerji güvenliğini sağlama ve dışa bağımlılığını azaltma hedefi doğrultusunda, Doğu Akdeniz'de hidrokarbon arama ve sondaj faaliyetlerine yönelik proaktif ve kararlı bir strateji izlemektedir. Bu çerçevede Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO), 2018 yılından itibaren bölgede Alanya-1, Magosa-1, Finike-1,

Güzelyurt-1, Karpaz-1, Lefkoşa-1, Narlıdere-1 ve Selçuklu-1 olmak üzere toplam sekiz sondaj kuyusu açmıştır. Her ne kadar bu kuyularda henüz ekonomik düzeyde üretilebilir bir keşif gerçekleştirilmemiş olsa da, Doğu Akdeniz'in yüksek enerji potansiyeli, Türkiye'nin arama faaliyetlerine devam etmesini stratejik bir zorunluluk hâline getirmektedir. Türkiye'nin petrol ve doğal gazı yüksek düzeyde bağımlı olması, bu arama faaliyetlerinin stratejik önemini artırmaktadır. Enerji ithalatına dayalı yapısal bağımlılığın doğurduğu ekonomik ve jeopolitik riskleri azaltmak amacıyla, hidrokarbon arama çalışmaları hem ulusal güvenlik hem de ekonomik sürdürülebilirlik açısından kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda Türkiye, 2000'li yılların başından itibaren derin deniz arama kapasitesini artırmak üzere sistemli adımlar atmış ve yerli arama filosunu güçlendirmiştir. Özellikle 2012 yılında envantere katılan Barbaros Hayrettin Paşa ve 2017'de hizmete giren Oruç Reis sismik araştırma gemileri, Türkiye'nin denizlerdeki enerji keşif kapasitesini önemli ölçüde artırmış ve Doğu Akdeniz'deki enerji diplomasisinin temel dayanaklarından biri hâline gelmiştir (Kavaz, 2021).

Şekil 6. Türkiye - Libya Deniz Yetki Alanları



Kaynak: NTV (2019); Harunoğulları (2020a).

Türkiye, TANAP ve Türk Akımı gibi büyük ölçekli enerji projeleriyle Avrupa'ya enerji arzında stratejik bir geçiş ülkesi konumuna gelmiş; Doğu Akdeniz'deki hidrokarbon potansiyeli ise bu rolünü daha da pekiştirmiştir (Colibasano, 2021). Özellikle Trans Anadolu Doğal Gaz Boru Hattı (TANAP) üzerinden Azerbaycan gazının Avrupa'ya taşınması, Türkiye'nin enerji iletiminde merkez ülke olma hedefini güçlendirirken, AB'nin Rusya'ya olan enerji bağımlılığını azaltma stratejisine de katkı sağlamaktadır. Türkiye'nin AB ile enerji ilişkileri, ekonomik, jeopolitik ve stratejik bir boyut taşımaktadır. AB, enerji arz güvenliğini artırmak ve kaynak çeşitliliğini sağlamak amacıyla Türkiye üzerinden taşınan enerji kaynaklarına stratejik düzeyde ihtiyaç duymaktadır. Uzun süredir devam eden AB üyelik süreci bağlamında Türkiye, enerji politikalarını dış politikasının merkezinde konumlandırmaktadır (Erdoğan, 2017; Harunoğulları, 2018; Özalp, 2019). Türkiye'nin enerji vizyonu, yalnızca bir transit geçiş güzergâhı olmanın ötesine geçerek, gelişmiş depolama, işleme ve dönüşüm altyapısıyla küresel ve bölgesel enerji pazarlarında aktif bir aktör olmayı hedeflemektedir. Bu stratejik yönelimde, kaynak ve güzergâh çeşitliliği temel bir güvenlik unsuru olarak öne çıkmaktadır. Böylece iç enerji talebinin kesintisiz karşılanması, yeniden ihracat, fiyatlandırma ve ticaret mekanizmalarının inşası mümkün hâle gelecektir. Türkiye'nin enerji politikaları, kaynak tercihi açısından bakıldığında giderek doğal gaz eksenine kaymakta; Doğu Akdeniz ise arz güvenliğini pekiştirmesi yanında enerji merkezi olma hedefiyle doğrudan ilişkilendirilerek jeostratejik önem kazanmaktadır (Tsakiris vd., 2018)."

6. Sonuç ve öneriler

Doğu Akdeniz, sahip olduğu zengin hidrokarbon rezervleriyle küresel enerji jeopolitiğinde stratejik bir konuma sahiptir. Bölgede uzun süredir devam eden etnik, politik ve diplomatik ihtilaflar, enerji kaynaklarının istikrarlı ve sürdürülebilir bir şekilde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Bu durum, bölgesel aktörler yanında küresel düzeyde enerji arz güvenliğini önceleyen devlet ve kuruluşları da yakından ilgilendirmektedir. Enerji, ticaret ve

çevre politikalarına dayanan çok yönlü bağımlılık ilişkileri ile birlikte, siyasi, askeri ve teknolojik gelişmeler; bölgedeki enerji projelerinin teknik, diplomatik ve ekonomik düzeyde çok taraflı iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Mevcut koşullar, doğal gaz rezervlerinin uluslararası pazarlara güvenli şekilde entegre edilebilmesi için boru hattı altyapılarının güçlendirilmesini ve diplomatik mekanizmaların işler hale getirilmesini gerektirmektedir. Ne var ki bölgesel ve küresel siyasi-ekonomik ortamın henüz tam olarak olgunlaşmamış olması, Doğu Akdeniz'in doğal gaz ihracatçısı olma potansiyelini sınırlamaktadır. Özellikle Batı ülkelerinin enerji arz güvenliğini sağlamaya yönelik hedefleri doğrultusunda, bölgedeki ihtilafların barışçıl yollarla çözülmesi ve taraflar arasında etkili diplomatik ilişkilerin kurulması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye; stratejik, jeopolitik ve coğrafi konumuyla enerji koridoru olmasının yanında enerji merkezi olma yolunda da kilit bir aktör haline gelmektedir. Özellikle Doğu Akdeniz doğal gazının Türkiye üzerinden Avrupa'ya ulaştırılması, ekonomik, teknik ve güvenlik açısından en rasyonel seçeneklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, AB ülkelerinin Türkiye ile ilişkilerini yeniden yapılandırmasına neden olmuş; Türkiye'yi enerji projelerinde vazgeçilmez bir ortak konumuna taşımıştır. Türkiye'nin bu rolü, enerji güvenliği yanında AB'nin 2030 sonrası Akdeniz politikası çerçevesinde belirlediği insani gelişme, dayanıklılığın artırılması, barış ve güvenliğin tesisi, göç yönetimi ve yeşil dönüşüm gibi önceliklerin hayata geçirilmesinde de kritik katkılar sunma potansiyeli taşımaktadır (Akbari, 2022). Bu nedenle Türkiye ile geliştirilecek stratejik iş birliği, Avrupa'nın kısa vadeli enerji arz güvenliğinden uzun vadeli enerji dönüşümüne kadar geniş bir yelpazede etkili olacaktır. Öte yandan, İsrail'in bölgedeki politikaları (Gazze'deki insan hakları ihlalleri, Batı Şeria'da uygulanan orantısız güç, Lübnan'a ve Suriye'ye yönelik askeri müdahaleler) (SETA, 2024) Doğu Akdeniz'deki enerji sürecini kırılganlaştırmakta ve jeopolitik riskleri artırmaktadır. Bu bağlamda, AB'nin Türkiye ile siyasi ve ekonomik ilişkilerde daha yapıcı bir diyalog geliştirmesi ve enerji iş birliğini derinleştirilmesi, bölgesel istikrarın sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

İsrail, Yunanistan, Mısır ve GKRY gibi aktörler, Batılı devletlerin desteğiyle Türkiye'yi enerji denkleminin dışında bırakmayı hedefleyen politikalar izlemekte; özellikle Yunanistan ve GKRY'nin uluslararası hukuku ihlal eden tek taraflı adımları, mevcut gerilimleri tırmandırmakta ve çözüm çabalarını zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak, İran ile Batı arasında yaşanabilecek olası krizler veya Hüzmüz Boğazı'nın tanker trafiğine kapanması gibi senaryolar, Doğu Akdeniz'in jeostratejik önemini daha da artırmaktadır. Doğu Akdeniz'in Basra Körfezi, Hazar Denizi, Süveyş Kanalı ve Kızıldeniz gibi küresel enerji ve ticaret koridorlarının kesişim noktasında yer alması, buradaki istikrarsızlıkların yerel olmasının yanında küresel düzeyde de ciddi jeopolitik sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Türkiye'nin enerji politikalarının, dış politikayla entegre bir biçimde yürütülmesi ve enerji diplomasisinin kurumsallaştırılarak diplomatik misyonlarda enerji uzmanlığının güçlendirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, enerji güvenliği politikaları karşılıklı fayda, uluslararası hukuk ve çevresel sürdürülebilirlik ilkeleri temelinde şekillendirilmelidir. Türkiye, Doğu Akdeniz'deki hak ve çıkarlarını uluslararası hukuk zemininde savunurken, diyalog ve çok taraflı müzakere mekanizmalarını da önceliklendirmektedir. Bu nedenle, enerji güvenliğinin sağlanması ve bölgesel barışın tesis edilebilmesi için iş birliğine dayalı, çok taraflı diplomatik çözümler kaçınılmazdır. Bölgesel enerji iş birliklerinin geliştirilmesi için Türkiye'nin Doğu Akdeniz Gaz Forumu (EMGF) gibi çok taraflı platformlara gözlemci ya da eşit ortak olarak katılımı desteklenmeli; bu platformlarda Türkiye'nin katkı sunabileceği yapıcı roller teşvik edilmelidir. Türkiye'nin bölgedeki enerji denkleminde içinde dışlanmaması, Avrupa'nın enerji güvenliği ve Doğu Akdeniz'in barış ve kalkınması açısından stratejik bir gerekliliktir.

Doğu Akdeniz'in doğal gaz ihracat merkezi olma potansiyelinin gerçekleştirilmesi, teknik, ekonomik ve siyasi parametrelerin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte AB'nin, bölgedeki altyapı eksikliklerini gidermeye yönelik somut adımlar atması kritik önem taşımaktadır. Özellikle LNG terminalleri ve yeni boru hatlarının inşası, arz güvenliğini artırmakla beraber piyasa çeşitliliğini sağlayarak enerji fiyatlarında istikrar yaratacaktır. Lakin bölgenin küresel pazarlara entegrasyonu yalnızca teknik yatırımlarla sınırlı değildir. AB'nin enerji altyapısı geliştirme çabaları, bölge ülkeleriyle yapılacak ticaret anlaşmaları ve enerji teknolojilerine yönelik Ar-Ge iş birlikleriyle desteklenmelidir. Bu doğrultuda kurulacak bölgesel teknik konsorsiyumlar, ekonomik iş birliğini artırmanın yanında siyasi güvenin tesisine katkı sunabilir. Ayrıca bölgede süregelen jeopolitik gerilimler ve deniz yetki alanlarına ilişkin anlaşmazlıklar göz önünde bulundurulduğunda, enerji yatırımlarının sürdürülebilirliği için şeffaflık, kapsayıcılık ve kaynaklara adil erişim gibi ilkelerin temel alınması gerekmektedir. Bu noktada AB, tarafsız bir arabulucu olarak enerji diplomasisine dayalı, çok taraflı ve istikrara yönelik bir iş birliği ortamının oluşmasını teşvik etmelidir. Aksi takdirde, jeopolitik risklerin etkin şekilde yönetilememesi ve diplomatik uyumun sağlanamaması durumunda, bölgesel enerji projeleri orta ve uzun vadede yüksek belirsizliklerle karşı karşıya kalabilir. Deniz yetki alanlarına ilişkin ihtilafların sürmesi, bölgesel enerji yatırımlarını orta ve uzun vadede ciddi belirsizliklerle karşı karşıya bırakacak; bu da enerji arz güvenliğini zayıflatırken, AB'nin

enerji çeşitlendirme hedeflerini de riske atacaktır. Öte yandan, iş birliğine dayalı, kapsayıcı ve hukuka uygun bir yaklaşım benimsenmesi durumunda, bölge ülkelerinin ekonomik kalkınmasının desteklenmesi yanında Avrupa'nın enerji güvenliğine stratejik katkı sağlanacaktır.

İhtilafların çözümünün tarafların siyasi iradesine ve uluslararası hukukun bağlayıcı ilkelerine ve çok taraflı müzakere mekanizmalarına dayanılması gerekmektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler Deniz Hukuku Sözleşmesi (BMDHS) çerçevesinde sağlanacak uzlaş, hukuki meşruiyeti güçlendirecek ve yatırım ortamındaki belirsizlikleri azaltacaktır. Bölgedeki hidrokarbon kaynaklarının güvenli ve ekonomik şekilde işletilebilmesi ise teknik altyapıya ve bölge ülkeleri arasında kalıcı bir güven ortamının tesis edilmesine bağlıdır. Bu kapsamda, uluslararası kuruluşların daha etkin kolaylaştırıcı roller üstlenmesi ve çok taraflı arabuluculuk mekanizmalarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- AA (Anadolu Ajansı). (2019). Doğu Akdeniz'de neler oluyor, şu linkte bulunabilir: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/dogu-akdenizde-neler-oluyor/1529776> (Erişim tarihi: 10 Mayıs 2022).
- Acer, Y. (2019). Doğu Akdeniz'de Deniz Yetki Alanları ve Türkiye-Libya Mutabakatı. *Seta Analiz*, 301, 1-18.
- Adamides, C., & Christou, O. (2014). *Policy dilemmas of energy securitization in the Eastern Mediterranean*. European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference, Glasgow, UK.
- Akbari, A. M. (2022). The East-Med pipeline and the European-Turkish relations, March 1, 2022, RIAC, <https://russiancouncil.ru/en/blogs/arash-akbari/the-eastmed-pipeline-and-the-europeanturkish-relations/>
- Arıdemir, H. & Allı, Ç. (2019). Doğu Akdeniz bölgesindeki Münhasır Ekonomik Bölge tartışmalarının analizi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4 (10), 188-202.
- Atun, Y. & Atun, A. (2018). Doğu Akdeniz'de yeni siyasi dengeler, *Turan-Sam*, 10 (39), 7-14.
- BooksonTurkey. (2022). Mavi Vatan Doktrini, dünya ve Doğu Akdeniz, şu linkte bulunabilir: <https://www.booksonturkey.com/mavi-vatan-doktrini-ve-dogu-akdeniz/> (Erişim tarihi: 20 Aralık 2024).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Campos, A. & Fernandes, C. P. (2017). *The Geopolitics of Energy*, in Geopolitics of Energy and Energy Security, (Edt. Carla Patricio Fernandes & Teresa Ferreira Rodrigues), pp. 23-40, Instituto da Defesa Nacional.
- Ceyhan, G. Ç. (2014). *Türkiye, Kıbrıs ve İsrail üçgeninde Doğu Akdeniz'in güvenlik sorunları*, Uluslararası Enerji ve Güvenlik Kongresi bildiriler kitabı, BİLGESAM, 23-24 Eylül 2014, İzmit/Kocaeli. ss. 28- 43.
- Christou, O., & Adamides, C. (2013). Energy securitization and desecuritization in the New Middle East. *Security Dialogue*, 44 (5-6), 507-522.
- Colibasano, A. (2021). Blue Homeland: Turkey's strategy in the Eastern Mediterranean, Euractiv, <https://www.euractiv.com/section/global-europe/opinion/blue-homeland-turkeys-strategy-in-the-eastern-mediterranean/>
- Collinsworth, D. A. (2012). *Doğu Akdeniz gazı ve Türkiye'nin Duruşu*, Kıbrıs açık denizindeki hidrokarbonlar bölgesel siyaset ve servet dağılımı adlı kitapta bölüm, PCC Raporu 1/2012. Friedrich Ebert Stiftung. ss. 23-28.
- Denizli, C., Akengin, H. & Karaca, A. (2023). Doğu Akdeniz hidrokarbon yatakları, deniz yetki alanları ve sınır anlaşmazlıkları üzerine jeopolitik bir değerlendirme. *Türk Coğrafya Dergisi*, sayı 84, ss. 233-247. <https://doi.org/10.17211/tcd.1308226>
- Ediger, V. Ş., Devlen, B. & Bingöl M. D. (2012). Levant'ta büyük oyun: Doğu Akdeniz'in enerji jeopolitiği, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 9 (33), 73-92.
- El-Katiri, L. & El-Katiri, M. (2014), Regionalizing East Mediterranean gas: energy security, stability and the U.S. Role, *Strategic Studies Institute*. <http://www.strategicstudiesinstitute.army.mil/pubs/display.cfm?pubID=1243> (Retrieved: 30.05.2016).
- EMGF (East Mediterranean Gas Forum). (2023). *Overview*, <https://emgf.org/about-us/overview/>
- Erdoğan, N. (2017). Tanap projesinin Türkiye ve Azerbaycan enerji politikalarındaki yeri ve önemi, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 10-26
- Faustmann, H., Gürel, A. & Reichberg, G. M. (2012). Kıbrıs açık denizindeki hidrokarbonlar bölgesel siyaset ve servet dağılımı, *PCC Raporu 1/2012*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Flint, C. (2022). *Introduction to geopolitics*, New York: Routledge.
- Harunoğulları, M. (2018). *Tanap'ın AB enerji güvenliği ve Türkiye'nin jeopolitik önemi üzerindeki etkileri*, Edebiyat, Eğitim, İktisat ve Mühendislik adlı kitap içinde (Edt. Başal, H. A., Ulutürk, Y. & Öner M.N. K.) ss. 963-994.
- Harunoğulları, M. (2020a). Eastern Mediterranean energy basin: International conflict and competition on the region. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 455-481
- Harunoğulları, M. (2020b). Enerji dağıtım merkezi perspektifinden Türkiye'nin enerji jeopolitiği, *Mukaddime*, 11 (1), 177-211.
- IEA, (2019). What is energy security?, şu linkte bulunabilir: <https://www.iea.org/topics/energysecurity/whatisenergysecurity/> (Erişim tarihi: 15 Aralık 2024).
- International Hydrographic Organization, (1953). Limits of Oceans and Seas. IMP. Monigasque: Monte Carlo.
- Kavaz, İ. (2021). The Energy equation in the Eastern Mediterranean, *Insight Turkey*, Vol. 23 / No. 1 / pp. 139-160.

- Kirchner, E., & Berk, C. (2010). European energy security co-operation: Between amity and enmity. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48(4), 859–880.
- Kozanhan, M. K. (2022). China's one belt one road project and its effects on Mediterranean security. *International Journal of Politics and Security (IJPS)*, 4 (3), 251-270. DOI:10.53451/ijps.952106
- Kuran, S. (2009). *Uluslararası deniz hukuku*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Kuus, Merje. 2010. *Critical geopolitics*. In Oxford Research Encyclopedia of International Studies. International Studies Association and Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190846626.013.137.
- Kwiatkowska, B. (1991). Creeping jurisdiction beyond 200 miles in the light of the 1982 law of the sea convention and state practice. *Ocean Dev. Int. Law*, 22, 153–187. <http://dx.doi.org/10.1080/00908329109545954>.
- Natorski, M., & Herranz-Surrales, A. (2008). Securitizing moves to nowhere? The framing of the European Union's energy policy. *Journal of Contemporary European Research*, 2 (2), 70-89.
- NTV. (2019). KKTC'ye Geçitkale'nin ardından deniz üssü (Libya anlaşmasının mimarı konuştu, şu linkte bulunabilir: <https://www.ntv.com.tr/turkiye/kktceye-gecitkalenin-ardindan-deniz-ussu-libya-anlasmasinin-mimari-konustu> (Erişim tarihi: 10 Mart 2020).
- Oliveira, L. K. (2015). Geopolítica energética dos países emergentes. Şu linkte bulunabilir: <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/OLIVEIRA2015Geopol%C3%ADticaEnerg%C3%A9tica-dos-Pa%C3%ADses-Emergentes.pdf> (Erişim tarihi: 20 Aralık 2024).
- Oral, M. (2020). Küresel enerji jeopolitiğinde yükselen aktör: LNG, *Turkish Studies - Economy*, 15(1), 379-393. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41643>
- Ó Tuathail, G. (1996). *Critical Geopolitics: The Politics of Writing Global Space*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Özalp, M. (2019). Küresel Ölçekte Türkiye'nin Enerji Arz ve Talep Güvenliği, *Turkish Studies*, 14 (1), 537-552.
- Özdemir, V. & Hasan, B. (2018). Uluslararası ekonomi politik bir değerlendirme: Karadeniz ve Doğu Akdeniz deniz alanları sorunu, *Turkish Studies Economics, Finance and Politics*, Volume 13/22, p. 401-416 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14059>
- Özgen, C. (2013). Doğu Akdeniz'de enerji güvenliğine yönelik bir girişim: Akdeniz Kalkanı Harekâtı, *Akademik Orta Doğu*, 8 (1), 101-114.
- Özkan, A. (2015). Kıta sahanlığının sınırlandırılmasında uluslararası uygulamalar: sözleşmeler, içtihat ve doktrin, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 367-386.
- Pedi, R. & Kouskouvelis, I. (2019). *Cyprus in the Eastern Mediterranean: A small state seeking for status*, S. N. Litsas, A. Tziampiris (eds.), içinde The New Eastern Mediterranean, Springer International Publishing AG, part of Springer Nature, pp. 151-167, https://doi.org/10.1007/978-3-319-90758-1_9
- Peker, H. S., Oktay, K. Ö. & Şensoy, Y. (2019). Doğu Akdeniz'de deniz yetki alanları ve enerji kaynakları çerçevesinde Türkiye'nin enerji güvenliği, *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, Cilt:8 Sayı:1, 85-106, DOI:10.28956/gbd.562972
- Prescott, V., & Triggs, G. D. (2008). *International frontiers and boundaries: Law, politics and geography*. Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Prontera, A. (2017). *The offshore frontiers of energy security in the Mediterranean*, Excerpt from the Book 'The New Politics of Energy Security in the European Union and Beyond. States, Markets, Institutions'. London: Routledge.
- SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). (2024). *2024'te Türkiye'nin jeopolitik ortamı çatışma dünyasında stratejik istikrar arayışı*, Seta Güvenlik Radarı, Seta Rapor.
- Shokri, U. (2022). Israel-Turkey natural gas pipeline: Active energy diplomacy in favor of regional stability and security. *Mena Affairs*, February 13. <https://menaaffairs.com/israel-turkey-naturalgas-pipeline-active-energy-diplomacy-in-favor-of-regional-stability-and-security/>
- Sovacool, B. K. & Brown, M. A. (2010). Competing dimensions of energy security: an International Perspective, *Annu. Rev. Environ. Resour.* 35, 77–108.
- Speed, P. A. (2016). *Energy geopolitics*, şu linkte bulunabilir: <http://esi.nus.edu.sg/research/energygeopolitics> (Erişim tarihi: 20 Aralık 2024).
- Stanic, A. & Karbuz, S. (2020). The commercial challenges facing Eastern Mediterranean Gas, *OGEL 3 Oil, Gas & Energy Law*, pp. 1-18. Şu linkte bulunabilir: www.ogel.org. Retrieved July 02, 2020, from www.ogel.org/article.asp?key=3886 (Erişim tarihi: 20 Aralık 2024).
- Stergiou, A. (2019). *Geopolitics and energy security in the Eastern Mediterranean: The formation of new 'energy alliances' in the New Geopolitics of the Eastern Mediterranean Trilateral Partnerships And Regional Security* (Ed:Zenonas Tziarras), Pp.11-30, Re-Imagining the Eastern Mediterranean Series: Pcc Report 3/2019, Friedrich-Ebert-Stiftung and Peace Research Institute Oslo (PRIO).
- Tagliapietra, S. & Mattei, F. E.E. (2013). *Towards a new Eastern Mediterranean energy corridor? Natural gas developments between market opportunities and geopolitical risks*, The rise of Turkey and the New Mediterranean Research Programme, FEEM Nota di Lavoro n. 12, 1-32.
- Tanja, G. J. (1991). The legal determination of international maritime boundaries. *International and Comparative Law Quarterly*, 40 (2), 500-501.
- TRT HABER. (2023). Türkiye'nin Doğu Akdeniz'deki yetki haritası (Erişim tarihi: 15 Aralık 2023).
- Tsakiris, T., Ulgen, S. & Han, A. K. (2018). *Gas Developments in The Eastern Mediterranean: Trigger or Obstacle for EU Turkey Cooperation?*, Feuture Online Paper No. 22, 1-35.

- Tziarras, Z. (2019). *The new geopolitics of the Eastern Mediterranean – an introduction*, in Tziarras Zenonas (ed.), *The New Geopolitics of the Eastern Mediterranean: Trilateral Partnerships and Regional Security. Re-imagining the Eastern Mediterranean Series: PCC Report, 3*. Nicosia: PRIO Cyprus Centre, 5-10.
- Xu, Y., Peng, P., Xie, X., & Lu, F. (2025). Structural analysis and robustness assessment of global LNG transport network from 2013 to 2023, *Ocean and Coastal Management*, 263, 107619.
- Yaycı C. (2011). Doğu Akdeniz’de deniz yetki alanlarının sınırlandırılmasında Libya’nın rolü ve etkisi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 14, 17-41.
- Yaycı, C. (2012). Doğu Akdeniz’de deniz yetki alanlarının paylaşılması sorunu ve Türkiye, *Bilge Strateji*, 4 (6), 1-70.
- Yaycı, C. (2020). Türkiye-Libya arasında imzalanan Münhasır Ekonomik Bölge Anlaşmasının sonuç ve etkileri. *Kriter*, 42, 34-37.
- Zemach, S. (2016). Toward an Eastern Mediterranean Integrated Gas Infrastructure?, *Foreign and Security Policy Paper*, No:20, <http://www.gmfus.org/listings/research/type/publication>

Extended Abstract

Introduction

This study examines the evolving energy dynamics and geopolitical relations in the Eastern Mediterranean, with a particular focus on Türkiye's strategic role. Utilizing qualitative research methods, including case studies and document analysis, the research investigates the impact of energy cooperation and conflicts on regional and global energy security. The discovery of significant hydrocarbon reserves in the region has transformed the Eastern Mediterranean into a nexus of energy, economic, and geopolitical interests. This transformation has led to both enhanced strategic partnerships and intensified rivalries among regional actors. Situated at the nexus of energy, politics, economics, and strategy, the Eastern Mediterranean holds increasing strategic importance at both global and regional levels. This significance stems not only from its geographical location but also from its geostrategic function as a potential energy corridor and its integration into international maritime trade routes.

Since 2009, comprehensive seismic surveys and drilling activities in the region have led to the discovery of major offshore natural gas fields—such as Leviathan, Tamar, Aphrodite, and Zohr—by Israel, the Greek Cypriot Administration (GCA), and Egypt. These discoveries have offered economic and strategic opportunities for the littoral states while positioning the Eastern Mediterranean at the center of natural gas-focused policies and international strategic calculations in the context of energy security. However, the process of sharing and managing the region's energy reserves has become increasingly intricate due to long-standing ethnic, political, and diplomatic disputes, making it a direct factor affecting regional stability. Chief among these challenges are the Cyprus issue, the maritime border dispute between Israel and Lebanon, and the violations of maritime jurisdiction rights of Türkiye and the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), which collectively hinder the efficient and stable exploitation of energy resources. In this context, the distribution of energy resources transcends a purely technical or economic matter, becoming entangled with multifaceted political and legal issues such as international law, maritime jurisdiction, and sovereign rights.

Results

The generally accepted definition of energy security is "the availability and adequacy of energy." The IEA defines energy security as "the continuous availability of energy resources at an affordable price" (IEA, 2019). Energy consumers approach energy security as uninterrupted access to energy services at reasonable prices, while major oil and natural gas producers focus not only on the security of access to new reserves but also on the security of demand for their products. Policymakers, on the other hand, emphasize the protection of energy resources and infrastructure from war and terrorist acts (Sovacool & Brown, 2010). Oliveira (2015) defines energy geopolitics as the analysis of all geopolitical and strategic factors that affect energy reserves, exploration technologies, energy infrastructure, transportation, and the ultimate use of energy resources. According to Speed (2016), energy geopolitics is based on factors such as instability in oil-producing regions, the rise of national oil companies, resource nationalism, the depletion of reserves of traditional suppliers, and the opening of new sea routes (Campos & Fernandes, 2017). The Eastern Mediterranean holds a strategic position in energy geopolitics due to the size of its hydrocarbon reserves, production potential, and its capacity to meet the demands of global energy markets.

The discovery of rich oil and natural gas reserves, particularly off the coast of Israel, Cyprus, and Egypt in the Eastern Mediterranean, has led to an increasing geopolitical importance of the region in international politics, making the geopolitical dynamics even more complex. Since the early 2000s, natural gas and oil discoveries have created a broad regional geopolitical equation involving Türkiye, the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), Israel, Libya, Lebanon, Egypt, the Greek Cypriot Administration (GC), and Greece. Major natural gas discoveries at the Leviathan, Tamar, and Zohr fields in Israel and Egypt (Stanic & Karbuz, 2020), along with the development of these resources, have made the Eastern Mediterranean a significant part of the global energy agenda. The competing claims of coastal states—Türkiye, Syria, Lebanon, the TRNC, and the GC—over potential energy reserves in their maritime zones, along with sovereignty disputes, have increasingly deepened (Özdemir & Hasan, 2018). These developments are enhancing the importance of the Eastern Mediterranean in energy geopolitics and creating new areas for negotiation in international relations.

In line with its goal of becoming an influential actor in the energy and geopolitical balances of the Eastern Mediterranean, the Greek Cypriot Administration (GC) has established three different cooperation mechanisms: GC-Greece-Israel, GC-Greece-Egypt, and GC-Greece-Jordan. Within the framework of these mechanisms, partnerships and projects related to the natural gas reserves discovered in the Eastern Mediterranean have been brought to the forefront. The GC aims to be a key actor in these mechanisms. Additionally, seeking status within the international system, the GC aims to project an image as a "valuable partner" and "benevolent power" by gaining

support from major powers such as the EU, the US, Russia, and China, as well as from neighboring states in the region. In this context, the GC seeks to strengthen its position on Cyprus Island and become an "energy hub" in the Eastern Mediterranean. In line with this, it pursues a strategy that not only involves diplomatic processes aimed at resolving the Cyprus issue but also makes use of the opportunities offered by the natural gas reserves discovered in the region (Pedi & Kouskouvelis, 2019). The establishment of the Eastern Mediterranean Gas Forum (EMGF), which also includes Israel and neighboring Arab states, serves as a notable example. In January 2019, Energy Ministers from Egypt, Greece, GC, Italy, Israel, Palestine, and Jordan met in Cairo to discuss the establishment of the EMGF with the aim of exploring the region's natural gas potential and developing a regional gas market through cooperation and dialogue (EMGF, 2023). Although the forum is primarily based on cooperation in the energy sector, broader geostrategic processes that triggered the formation of this initiative are noteworthy. The establishment of the forum reflects the common perceptions of regional states regarding the strategic importance of the Eastern Mediterranean in terms of their national security perspectives. However, the political determination of these countries to turn their natural gas resources into new partnerships lacks sufficient support from geopolitical and economic realities, and some geoeconomic facts are being overlooked (Stergiou, 2019).

Türkiye's approach to developments regarding hydrocarbon resources in the Eastern Mediterranean is clearly observed through a national security perspective. Particularly, Greece and the Greek Cypriot Administration (GC) are viewed by Türkiye as directly threatening its sovereign rights due to their attempts to unilaterally exploit the region's energy resources (Tziarras, 2019). In this context, Türkiye considers regional dynamics surrounding energy resources not only as an economic issue but also as a subject that is directly linked to strategy and security. Türkiye's Eastern Mediterranean strategy is shaped within the context of regional geopolitical dynamics and access to energy resources, and it incorporates a preventive approach against various political and military threats. This strategy aims to protect Türkiye's sovereign rights over its coastal areas, while continuing energy exploration activities in its Exclusive Economic Zone (EEZ) in the most effective manner, and fostering cooperation with regional countries that share interests (Colibasanu, 2021). Türkiye's position in the region is directed not only toward ensuring energy security but also toward maintaining the balance of geopolitical power. The protection of Türkiye's rights over its maritime zones and its aim to maintain a strong presence as an effective power in the region, in opposition to claims related to energy exploration and extraction, is considered a significant component of its national security strategy (Yaycı, 2020). Within this framework, Türkiye's strategy is shaped by a multidimensional policy that integrates energy security, diplomatic negotiations, and military deterrence (Tagliapietra & Mattei, 2013; Harunoğulları, 2020a). Türkiye is highly exposed to risks in terms of energy security. This situation necessitates the development of strategies to ensure the country's energy supply security. In Türkiye's energy security strategy, the diversification of sources and routes emerges as a critical element. This diversity not only secures the country's domestic energy demand but also facilitates the creation of pricing and trading mechanisms through re-export opportunities. When evaluated in terms of energy sources, Türkiye's strategic policy focuses on natural gas rather than oil. In this context, the Eastern Mediterranean holds strategic importance due to its potential for ensuring resource diversification and contributing to Türkiye's goal of becoming an energy hub (Tsakiris et al., 2018).

Conclusion

The long-standing ethnic and political conflicts in the Eastern Mediterranean, when considered alongside the amount of energy discovered and other economic and political dynamics, suggest that energy exploration in the region will face various challenges. These energy resources in the region are crucial for both regional and non-regional actors in terms of energy supply security. In addition to political, military, and technological developments, the interdependence between countries regarding energy, trade, and the environment is steadily increasing. This situation makes the establishment of pipeline transmission systems and cooperation among regional countries essential for integrating Eastern Mediterranean energy resources into global markets. Türkiye, with both its strategic position and energy infrastructure, is a key partner in delivering Eastern Mediterranean natural gas to global markets. In this context, EU countries should enhance their relations with Türkiye and increase economic cooperation, while supporting cross-border pipeline and connection projects that will integrate Türkiye's energy infrastructure into the EU energy grid. EU member states should contribute to resolving existing issues by increasing cooperation with Eastern Mediterranean countries in the development of energy infrastructure, the creation of new trade agreements, and the promotion of energy-related R&D activities. Reducing tensions between EU countries and Türkiye and strengthening political and economic ties could facilitate and provide the opportunity to develop a long-term program for future natural gas demands in the Eastern Mediterranean.

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu çalışmada tüm katkı yazara aittir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, 22-24 Temmuz 2010 tarihlerinde Singapur'da düzenlenen 2. Dünya Araştırma Dürüstlüğü Konferansı'nda Wager E & Kleinert S (2011) tarafından "Research Publication Ethics" yazarlar için uluslararası standartlar beyanı olarak "Mayer, T. & Steneck, N. (Ed) Promoting Research Integrity in a Global Environment. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore"un 50. Bölümü"nde belirtilen Araştırma Yayın Etiğine uygundur. Bu nedenle yazar, araştırmayı etik ilkeler çerçevesinde yürüttüğünü belirtmektedir. İnsan üzerine yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul Onayı gerekmemektedir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:2, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri

Büşra Akman, Hatice Memişoğlu

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri

Prospective Social Studies teachers' views on values education

Büşra Akman¹ ve Hatice Memişoğlu²

¹Sorumlu yazar, MEB, Malazgirt 1071 İmam Hatip Ortaokulu, Malazgirt/Muş, Türkiye, e-mail: busra14.ba@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0412-6607>

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu/Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-8454>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 9 Şubat 2025 Düzeltilme: 6 Mayıs 2025 Kabul: 9 Mayıs 2025</p> <p>Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları, Değerler, Görüşler</p>	<p><i>Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel olan çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde 70 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA'dan yararlanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Adaylar değerleri davranış; değer eğitimi ise toplumsal düzenin devamı şeklinde tanımlamışlardır. Değer eğitiminin önemini çoğunlukla toplumsal uyum; değer eğitimi etkileyen faktörleri toplumsal boyutla ilişkilendirmişlerdir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı dikkate alındığında çoğunlukla program açısından değerlendirmeler yapmışlardır. Adaylar çoğunlukla çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleriyle ilgili görüş belirtirken; değer eğitiminin öğrenci merkezli verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Etkili değerler eğitiminde bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması belirtilmiştir.</i></p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 9 February 2025 Revised: 6 May 2025 Accepted: 9 May 2025</p> <p>Keywords: Social studies, Pre-service teachers, Values, Opinions</p>	<p><i>The research aims to determine the opinions of social studies teacher candidates regarding values education. The qualitative research utilized a phenomenological design. The semi-structured interview form was administered to 70 social studies teacher candidates during the 2022-2023 academic year. MAXQDA was used to analyze qualitative data. The data were content analyzed. Candidates value behavior; they define education as continuing the social order. The importance of values education is mostly related to social harmony; they've associated the factors of values education with the social dimension. In light of the 2018 social studies curriculum, they've mostly done program-based evaluations. Candidates said that values education should be student-centered, although they've mostly expressed opinions about contemporary values approaches and methods. Studies should be conducted to raise awareness of the effective value of education.</i></p>

1. Giriş

Değerler insan, toplum, kurum veya ideolojinin; düşünce, tutum, davranış ve etkinliklerinde tercih ettiği inanç, yargı, amaç, ölçüt, rehber, kılavuz, kural, duyuş ve düşünüşlerdir. İnsan açısından değer; bireyin tutumuna, davranışına, yaşamına yön veren, kural niteliği taşıyan bireylerin davranışı yaşantı biçimi açısından seçim yapmasına yardımcı olan, bireyi doğru düşünmeye sevk ederek buna yönelik davranmasına rehberlik eden kurallardır. Toplum açısından ise toplumun yaşam amaçlarına, gayelerine referans olan, yaşama yerleşmiş ve toplumun onayladığı inanç, ortak düşünce, yargı, hedeflerdir (Berkowitz, 2011; Köylü, 2016; Znaniecki, 1918;). Kültür kendi değerlerini oluşturur ve değerlerde yeni düzenlemeler yapılmasını etkiler. Çağın koşulları değerlerin revize edilmesini gerektirebilir. Örneğin; geçmişte itaat etmek kabul görünürken günümüzde sorgulama değer haline gelmiştir (Yılmaz, 2013).

*"Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Tutum ve Algıları" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

**Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.07.2022 tarih ve 2022/08 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır (Protokol No. 2022/299). Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Akman, B. & Memişoğlu, H. (2025). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 128-145. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1636225>

Raths vd. (1978) değerini başarılı bir şekilde kazandırılması için üç farklı basamağın ve 7 kriterin olduğunu söylemiştir. Birinci basamak; “Seçme” basamağıdır. Çocuklar özgür bir biçimde değer seçimine cesaretlendirilir, ikinci olarak ise değerler belirginleştirilirken farklı seçenekler sunularak yardımda bulunulur. Üçüncü olarak belirginleştirilen farklı seçeneklerin her birinin değerlendirilmesinde yardımda bulunulması yer alır. “Ödüllendirme” basamağında; ilk olarak yapılan seçimlerle mutlu olmaya yer verilirken; daha sonra seçmiş olduklarının başkalarının onaylanması için fırsat verme sürecine yer verilir. “Davranma” basamağı son basamaktır. Seçilen değerlerle yaşanan değer yargıları arasında tutarlı davranmaya özendirme, çocukların yaşamlarındaki bu davranışları sonradan tekrar göstermeleri için yardımcı olmak yer alır. Değer belirginleştirmede öğrencilerin seçtikleri değerler üzerine düşünceleri önemlidir (Dilmaç & Ekşi, 2007).

Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri öğrencileri geleceğe hazırlayarak bilgi, beceri kazandıran mihver derslerdir. Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines’da belirtildiği gibi “*Sosyal Bilgiler öğretimi değer meselelerinden ne kaçabilir ne de kaçması gerekir.*” En sıra dışı durumda bile Sosyal Bilgiler programında değerleri önemsememe, ihmal etme gibi durumlar sorunlara neden olmaktadır. Burada asıl sorun Sosyal Bilgiler dersinin değerleri içerip içermemesi değil, değerlerin ne kadar uygun bir şekilde ele alındığıdır. Öğrenciler değer yönelimlerini, kültürün değerlerini anlama ihtiyacı hissederler. Değerlerin çatışması durumunda öğrencilerin baş etmeyi öğrenmeleri, değer kararlarının farkında olarak sonuçları tahmin etmeleri, başkalarının değerlerine saygı duymaları ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri önemlidir (Brownlee vd., 2016; Yıldız, 2012). Değerler eğitimi usta çırak ilişkisinde olduğu gibi zamanla öğrenilerek hayata dökülen bir süreci izlemektedir. Değerlerin öğretimi bir seferde yapılamaz. Dolayısıyla bireyin yalnızken öğrenebileceği davranış ve anlayış tarzı değildir. Değer öğretiminde en önemli unsur uygun rol modelin bulunmasıdır. Değer eğitimi aileyle başlar. Bu süreci okul ve çevre takip eder. Okul değer eğitimi sürecini hızlandırır. Birey başkalarıyla iletişim içindeyken kendini değerleri öğrenen ve öğreten konumda bulur. Bireylerin değerleri özümsemesi, hayatına aktarabilmesi uzun bir süreci izler. Çünkü her bireyin düşünce ve zihin yapısı farklı olduğu için değerleri yaşama aktarma süreci de farklıdır (Özdemir, 2020).

2. Literatür

Eğitim; başarı, bilgi, beceri, davranış kazandırmanın yanında temel değerleri içselleştiren vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim değerlerin kazandırılmasını öğretim programları aracılığıyla yürütmektedir. Öğretim programlarında değerler için ayrı bir programa, öğrenme alanına yer verilmezken; değerler programın içeriğine serpiştirilerek öğretimin programlarının her birinde yer almıştır. Öğretim programlarında kök değerlere yer verilmiştir. Kök değerler; dürüstlük, adalet, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, dostluk, yardımseverlik (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğretmenler değer eğitimi sürecini planlar, düzenler, denetler. Bu süreç bireyin ahlaki gelişimini nitelikli hâle getirir. Değer eğitimcisinin kalitesi alan bilgisi, öğretmenlik becerisi ve kişiliğin niteliğiyle ilgilidir. Öğretmenler sanat, tarih, psikoloji, iletişim, edebiyat, fen, aktüalite konularında zengin bir genel kültür bilgisine sahipse derslerde ilgi çekici, zevkli ve öğretici olabilir (Köylü, 2019). Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni değerler gibi duyuşsal alanı içine alan öğrenme alanlarında öğrencilere ne şekilde rehberlik yapacağına ilişkin gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmalıdır (Şahin, 2013). Öğretmenler tarafından uygulanan yöntem ve teknikler kazandırılmak istenen değerlerin öğrencilerce içselleştirilmesini kolaylaştırabilir (Halstead, 1996; akt. Yazıcı, 2006).

Toplumların gelecekteki varlığını, kimliğini, geleneklerini, kültürlerini koruması değer eğitiminin ön plana çıkarmaktadır (Lovat vd., 2011; Thornberg & Oğuz, 2013). Her toplum sahip olduğu değerleri, ilişkilerini, davranışlarını ve kurallarını gelecek nesle aktarma ihtiyacı hisseder. Fakat teknoloji ve bilimdeki ilerleme, çağın koşul ve ihtiyaçlarının değişmesi toplumların sıkı sıkıya bağlı olduğu değerlerde birtakım çözümler yaşanmasına neden olabilir. Okul bireyin değer kazanımında rol oynayan önemli bir kurumdur. Okulda çocuklar aileden öğrendiği değerleri pekiştirir, yeni değerler öğrenir, içselleştirerek yaşantı haline getirir. Okulda değer eğitiminde en önemli sorumluluk Sosyal Bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin kazandığı yetkinlikleri geliştirerek; milli, manevi değerleri benimsemesinde etkilidir. Sosyal Bilgiler bireyin topluma uyum sağlamasını gelenek, kültür, değerleri benimsemesini ve vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmesi açısından önemlidir.

Değerleri öğrencilerin içselleştirmesi, yaşama aktarabilmesi için değer eğitiminin etkili bir biçimde kazandırılması gerekir (Brownlee vd., 2016; Tadege vd., 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin değer aktarımı yapabilmeleri için önce kendilerinin değerleri içselleştirerek yaşantı haline getirmeleri ve uygun rol model olmaları gerekir. Bu bağlamda mesleğe ilk adımlarını atan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik görüşleri incelenmek istenmiştir. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında değer aktarımını sağlama hususunda önemli sorumluluk üstleneceklerdir. Bunun farkında olarak öğrencilere rol model olacak ve öğrencilerin değerleri içselleş-

tirmesini, pekiştirmesini sağlayarak aktif bir vatandaş olmaları için onları yarınlara hazırlayacaklardır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi değer eğitimi açısından önemli görülerek çalışma yürütülmüştür.

Değer eğitimine yönelik yapılan araştırmalardan bazıları; Keskin (2008) Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması, Kınacı (2018) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri, Pınaz (2020) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği), Çolak (2023) dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmalar ilgili literatür kapsamında bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının meslek hayatına atılmadan önce değer eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Değer ve değerler eğitimi kavramı ve önemi,
2. Değer eğitimi etkileyen faktörler,
3. Sosyal Bilgiler öğretim programı açısından değerler eğitimi,
4. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımı,
5. Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi,
6. Üniversite eğitimi açısından değer eğitimi,
7. Öğretmenlik uygulaması kapsamında değer eğitimi,
8. Değer eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin (görüşleri) algıları nedir?

3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.07.2022 tarih ve 2022/08 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır (Protokol No. 2022/299).

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynağı araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Araştırma kapsamında görüşülen bireylerle güven, empatiye dayalı ortamın oluşması önemlidir. Böyle bir ortamda kişiler daha önce farkında olmadıkları, genellikle düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın evren grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de üniversitelerde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Nitel verilerin toplanması amacıyla örneklem seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir araştırmada gözlem birimleri; belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd. 2015). Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında seçilme nedeni; değerler eğitimine yönelik ders almaları, okul deneyimini yaşamaya başlamaları, üniversite eğitimleri boyunca aldıkları çoğu dersi tamamlamalarıdır.

3.3. Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında görüşme formuna yönelik belgeler hazırlanarak, etik kurul raporu ve çalışma kapsamında uygulamanın yapılacağı üniversitelerden izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için izinler alınmış, öğretmen adayları bilgilendirilerek gönüllülük esas alınmıştır. Veriler yüz yüze ve online toplanmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 12, Gazi Üniversitesi 12, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 11, Yıldız Teknik Üniversitesinde 10, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde 10, Gaziantep Üniversitesinde 8 ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 7 Sosyal Bilgiler öğretmenliği dördüncü sınıfta eğitim gören 70 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır.

3.4. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla alan uzmanından görüş alınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için veriler bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin kodlanması ve verilerin analizi aşamalarında tarafsız, dikkatli davranılmıştır. Veriler alan uzmanı tarafından analize tabi tutulmuştur. Araştırmacının ve alan uzmanının oluşturduğu kategoriler arasında karşılaştırmalar yapılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Tüm soruların uzlaşma yüzdesinin ise %97,46 olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmada veri analizi; verilerin hazırlanmasını, organizasyonunu, verileri kodlamayı, temalara indirgemeyi ve veriyi şekiller, tablolar ya da tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2021). Nitel verilerin analizi MAXQDA programıyla yapılmıştır. Yapılan analizlerde cevaplar birden fazla kod ve temayla ilişkili olduğu için frekans değişkenlik göstermiştir. Formlar Ö1, Ö2, Ö3...vb. biçimde kodlanmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın ilk problemi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi ilişkin algılarını belirlemektir. Yapılan analizler doğrultusunda bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramına ve önemine yönelik algıları

Değer tanımı	f	Değer eğitimi tanımı	f	Değer eğitiminin önemi	f
Davranış	14	Toplumsal düzenin devamlılığı	24	Toplumsal uyum	19
Ortak yaşantı	12	Benlik kazandırma	20	Geleceğin inşası	13
Toplum tarafından önemli görülme	11	Nesilden nesle aktarım	11	Etkin vatandaşlık	12
Toplumsal düzen	10	Davranış kazandırma	10	Kültürel aktarım	11
Bireyin benliğinin şekillendirilmesi	7	Yol gösterme	2	Toplumsal temellerin güçlendirilmesi	10
Toplumun süreğenliği	5	Toplumsal olguların öğretimi	2	Bireyin çok yönlü gelişimi	8
Değerlerin hedefleri	5	Vicdan rahatlığı	1		
Yapı taşı	4	Anlam yükleme	1		
Toplumsal birliğin kavranması	2	Çağdaşlaşma	1		
Toplam	70	Toplam	72	Toplam	73

Tablo 1 ele alındığında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları değer kavramını en çok; “*Davranış*” (14), “*Ortak yaşantı*” (12), “*Toplum tarafından önemli görülme*” (11), “*Toplumsal düzen*” (10), “*Bireyin benliğinin şekillendirilmesi*” (7), “*Toplumun süreğenliği*” (5), “*Değerlerin hedefleri*” (5), “*Yapı taşı*” (4), “*Toplumsal birliğin kavranması*” (2) şeklinde tanımlamışlardır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu değerleri “*Davranış*” (14) olarak tanımlamışlardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır: “*Değer ve değerlerin eğitimi insanın gerek ailesinden gerek ise çevresindeki davranışlarında görülebilen birtakım davranışsal olgular olarak tanımlanabilir*” (Ö.1).

Değerleri “*Ortak yaşantı*” (12) biçiminde tanımlayan öğretmen adayları da vardır. Örneğin: “*İnsanların yaşadığı toplum içerisinde dini, sosyal, kültürel alanda geçmişten getirdikleri geleneklerini yaşatması ve bu değerlerin korunması için verilen eğitim değerler eğitimidir*” (Ö.41).

Öğretmen adaylarının değer tanımlamaları arasında “*Toplum tarafından önemli görülme*” (11) bulunmaktadır. Örneğin: “*Değer bir toplumu meydana getiren vazgeçilmez unsurlar bütünüdür*” (Ö.54).

Bazı adaylar değerleri “*Toplumsal düzen*” (10) olarak tanımlamıştır. Örneğin: “*Toplumun yaşayışında ehemmiyetli olan toplum içerisinde düzenliliği sağlayan kurallar*” (Ö.3).

Değerleri, “*Bireyin benliğinin şekillendirilmesi*” (7) biçiminde tanımlayan adaylar bulunmaktadır. Örneğin: “*Değerler bizi yansıtan her şeydir. Bizlerin bir nevi benliğidir...*” (Ö.4).

“*Değerlerin hedefleri*” (5) bağlamında değer tanımlaması yapan öğretmen adayları vardır. Örneğin: “*Değerler, insan yaşamına yol gösterir*” (Ö.46).

Bazı öğretmen adayları değerleri, “*Toplumun süreğenliği*” (5) düşüncesine göre tanımlamıştır. “*Toplumun sosyal, ahlaki, kültürel devamlılığını sağlayan unsurlardır...*” (Ö.65).

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerleri, “*Yapı taşı*” (4) biçiminde ifade edenler de bulunmaktadır. “*Toplumun süreğenliğini sağlayan yapı taşlarına değer denir...*” (Ö.69).

Bazı öğretmen adayları değerleri; “*Toplumsal birliğin kavranması*”(2) şeklinde tanımlamıştır. “*Değerler, toplumda süregelen ve toplumca önemli kabul edilen toplumun özelliklerini ve birliğini yansıtan kavramlardır*” (Ö.63).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi tanımlamaları dikkate alındığında “*Toplumsal düzenin devamlılığı*” (24), “*Benlik kazandırma*” (20), “*Nesilden nesle aktarım*” (11), “*Davranış kazandırma*” (10), “*Toplumsal olguların öğretimi*” (2), “*Yol gösterme*” (2), “*Anlam yükleme*” (1), “*Çağdaşlaşma*” (1), “*Vicdan rahatlığı*” (1) şeklindedir (f:72).

Öğretmen adayları değerler eğitiminin tanımını çoğunlukla “*Toplumsal düzenin devamlılığı*” (24) olarak açıklamıştır. “*Öğrencilere sosyal, kültürel, ahlaki düzeyde eğitim verilerek toplumun düzeni için gerekli kuralların öğretilmesi değer eğitimidir*” (Ö.45).

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise değer eğitimi “*Benlik kazandırma*” (20) kodu ile ilişkilendirilmiştir. “*Geçmişten günümüze yaşayan ve yaşatmamız gereken benliklerimize değer denir. Bunun formal ya da informal olarak öğretilmesi ise değer eğitimidir*” (Ö.34).

Öğretmen adaylarından bazıları değerler eğitimi “*Nesilden nesile aktarım*” (11) olarak görmüşlerdir. “*Kültürel ve evrensel kalıpların günümüz şartlarının ötesinde koruyarak sürdürebilmek değerler eğitiminin amacıdır...*” (Ö.17).

Öğretmen adaylarının değerler eğitimi tanımlamaları arasında “*Davranış kazandırma*” (10) koduna yönelik görüşler bulunmaktadır. “*Olumlu davranışların formal ya da informal olarak eğitim yoluyla aktarılması ise değerler eğitimidir*” (Ö.6).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları değer eğitimi “*Toplumsal olguların öğretimi*” (2) olarak tanımlamışlardır. “*Değer ve değerler insanın gerek ailesinden gerekse çevresindeki davranışlarında görülebilen birtakım olgulardır. Bu olguların öğretilmesi ise değerler eğitimidir*” (Ö.1).

Adaylardan bazıları değerler eğitimi “*Yol gösterme*” (2) olarak tanımlamıştır. “*Toplumsal mutluluk ve huzur için gerekli olan yol gösterici unsurlara değer denir. Bunların insanlara aktarılma süreci ise değer eğitimidir*” (Ö.44).

Öğretmen adayları arasında değerler eğitimi “*Anlam yükleme*” (1) olarak tanımlayanlar vardır. “*İnsanların anlam yüklediği sevgi, saygı, dostluk gibi kavramlara anlam yüklemesi ve bunun eğitimine denir*” (Ö.68).

Bazı öğretmen adayları değerler eğitimi “*Çağdaşlaşma*” (1) olarak görmüşlerdir. “*Toplumun daha iyi bir seviyeye ulaşması için gereken özelliklerdir. Buna yönelik süreç ise değerler eğitimidir*” (Ö.58).

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında değerler eğitimi “*Vicdan rahatlığı*” (1) olarak tanımlayanlar da vardır. “*İnsanın yaparken vicdan azabı duymadığı davranışlardır. Vicdan azabı duymamızı engelleme süreci ise değerler eğitimidir*” (Ö.35).

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları değer ve değerler eğitiminin önemini; “*Toplumsal uyum*” (19), “*Geleceğin inşası*” (13), “*Etkin vatandaşlık*” (12), “*Kültürel aktarım*” (11), “*Toplumsal temellerin güçlendirilmesi*” (10), “*Bireyin çok yönlü gelişimi*” (8) şeklinde tanımlamışlardır. Değer ve değerler eğitiminin önemine ilişkin verilen cevaplar dikkate alındığında 2 cevabın farklı kodlarla ilişkili olduğu görülerek 73 frekans değeriyle karşılaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları değer ve değerler eğitiminin önemini “*Toplumsal uyum*” (19) olarak görmüşlerdir. “*Toplumun ortak değerleri olmadan bir arada bulunması ve uyum içinde yaşamaları oldukça zordur. O yüzden toplumu oluşturan bireylerin de bu değerleri benimsemesi ve paylaşması bilinç oluşturma açısından oldukça önemlidir*” (Ö.13).

Öğretmen adaylarından bazıları değer ve değerler eğitiminin önemini “*Geleceğin inşası*” (13) olarak görmüşlerdir. “*Değerler, toplumda değer yargıları eriyip bitmişken toplumu yeniden inşa etmek adına önemlidir*” (Ö.37).

Öğretmen adaylarından bazıları ise değer ve değerler eğitiminin önemini “*Etkin vatandaşlık*” şeklinde görmüşlerdir. “*Toplumsal açıdan insanların birbirleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirip düzenin daimiyetini sağlar... Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinde olduğu gibi vatandaş, yurttaş ve nitelikli entelektüel bireylerin topluma kazandırılmasıdır*” (Ö.32).

Bazı öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimi kavramının önemine ilişkin verdikleri cevaplar arasında “*Kültürel aktarım*” (11) koduna yönelik algılar bulunmaktadır. “*Kişinin kendi kültürünü ve bu kültürün ahlak seviyesini gerek benimsemesi gerekse geliştirmesi için değer eğitimi önemlidir*” (Ö.45).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları değer ve değerler eğitiminin önemini “*Toplumsal temellerin güçlendirilmesi*”(10) koduyla ilişkilendirmiştir. “*İnsan olarak yaşadığımız hayatı ve oluşturduğumuz toplumları*

erdem esaslarına göre düzenler. Değerlerin genel anlamda zayıf kaldığı, zayıflık olarak görüldüğü toplumlar, başta insan olmak üzere tüm değer ve düzenden uzak kalırlar” (Ö.33).

Değer ve değerler eğitiminin önemini bazı öğretmen adayları “Bireyin çok yönlü gelişimi” (8) olarak görmüşlerdir. “Her öğrenci özeldir ve her öğrencinin gelişimi ve algısı farklıdır. Bunun için değerlerin eğitime endekslenerek bireylere kazandırılması yaşama katılması açısından önemli olarak görülebilir” (Ö.44).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkileyen faktörlere yönelik algıları araştırma kapsamında incelenerek ilgili verilere tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkileyen faktörlere yönelik algıları

Değerler eğitimini etkileyen faktörler	f
Toplumsal boyut	53
Eğitsel boyut	29
Kişisel boyut	15
Toplum tarafından önemli görülen değerler	4
İhtiyaçlar	3
Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler	3
Teknolojik boyut	3
Toplam	110

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri “Toplumsal boyut” (53), “Eğitsel boyut” (29), “Kişisel boyut” (15), “Toplum tarafından önemli görülen değerler” (4), “İhtiyaçlar” (3), “Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler” (3), “Teknolojik boyut” (3) ile ilgilidir. Öğretmen adaylarından bazılarının yanıtları birden fazla kod ile ilişkilidir (frekans:110).

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu değerler eğitimini etkileyen faktörleri “Toplumsal boyut” (53) ile ilişkilendirmiştir. “Öğrencilerin çok uluslu bir bölgede yaşamaları, bu aynı zamanda çok kültürlü bir yapıyı temsil eder ve her milletin kendi değerleri ve ihtiyaçları değerler eğitimi noktasında da etkilenir” (Ö.32).

Bazı öğretmen adayları değerleri etkileyen faktörleri “Eğitsel boyut” (29) olarak açıklamıştır. “Programlar, yönetmelik gibi metinlerde değerlerden yeteri kadar bahsedilmesi ne yazık ki amaca tam anlamıyla ulaşıldığını göstermez. Uygulamak ve geri dönüt almak önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okulun tutumu önemlidir” (Ö.19).

Değerler eğitimini etkileyen faktörleri öğretmen adayları “Kişisel boyut” (15) ile ilişkilendirmiştir. “Kişinin yaşayış tarzı değerler eğitimini etkiler.” (Ö.54).

Bazı öğretmen adayları değerler eğitimini etkileyen faktörleri “Toplum tarafından önemli görülen değerler” (4) ile ilişkilendirmiştir. “Başka değerlerin toplum tarafından benimsenmesi, kendi öz değerlerinin birey tarafından unutulması değerler eğitimini olumsuz etkiler” (Ö.16).

Öğretmen adaylarından bazıları değerler eğitimini etkileyen faktörleri “İhtiyaçlar” (3) olarak açıklamıştır. “Her milletin kendi değerleri ve ihtiyaçları değerler eğitimi noktasında da etkilenir” (Ö.13).

Öğretmen adaylarından bir kısmı değerler eğitimini etkileyen faktörleri “Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler” (3) ile ilişkilendirmiştir. “Toplumun kültürel, ahlaki yapısı ve toplumda meydana gelen değişimler değerler eğitimini etkiler” (Ö.61).

Öğretmen adayları arasında değerler eğitimini etkileyen faktörleri “Teknolojik boyut” (3) ile ilişkilendirenler bulunmaktadır. “Değişen teknoloji, toplumsal yapıda yaşanan değişimler, ortaya çıkan yeni fikirler değerler eğitimini etkiler” (Ö.21).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitimine yönelik algıları incelenmiş buna yönelik bulgular tabloda gösterilmiştir. Tablo 3 dikkate alındığında öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunan değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri başlıklar altında toplanmıştır. Bunlar; “Program açısından değerlendirmeler” (47), “Ders saatine yönelik değerlendirmeler” (8), “Yol haritasının gerekliliği” (6), “Program hakkında bilgisi olmayanlar” (6), “Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesi” (5), “Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği” (3), “Öğrenci merkezli değer aktarımı” (2) şeklindedir. Verilen yanıtlar birden fazla kodla ilişkilidir, kodların frekansı 77’dir.

Tablo 3. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitime yönelik algılar

Değer eğitime yönelik algılar	f
Program açısından değerlendirmeler	47
Ders saatine yönelik değerlendirmeler	8
Yol haritasının gerekliliği	6
Program hakkında bilgisi olmayanlar	6
Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi	5
Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği	3
Öğrenci merkezli değer aktarımı	2
Toplam	77

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları “*Program açısından değerlendirmeler*” (47) koduna yönelik cevap vermiştir. “*Eşitlik, tasarruf değerinin eklenmesini olumlu buluyorum. Fakat programda yer alan diğer değerlerinde çağ koşullarına göre revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum*” (Ö.6).

Öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değerler eğitime yönelik algıları dikkate alındığında bazı adayların “*Ders saatine yönelik değerlendirmeler*” (8) kodu ile ilişkili algıları vardır. “*Değer eğitime önem verilmesi gerekiyor... yozlaşma değerlere önem verilmezse artar... ders sayısı artırılarak değerlerin üzerinde durulabilir*” (Ö.9).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bir kısmı 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik fikri olmadığını belirttiği için “*Program hakkında bilgisi olmayanlar*” (6) kodu içerisinde değerlendirilmiştir. “*Bu konuyla ilgili bilgim yok*” (Ö.9).

Öğretmen adayları arasında 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşler incelendiğinde “*Yol haritasının gerekliliği*” (6) ile ilişkili görüşler bulunmaktadır. “*... Öğretmenlere değer eğitime yönelik bir yol haritası hazırlanmalıdır*” (Ö.29).

Öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ile ilgili görüşleri arasında “*Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi*” (5) bulunmaktadır. “*Değer aktarımına yönelik öğretmen adaylarına, öğretmenlere konferanslar düzenlenebilir*” (Ö.60).

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik algılar incelendiğinde “*Gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği*” (3) koduna yönelik görüşler vardır. “*Öğrenci durumu, çevre, yaşam biçimi dikkate alınarak her bölgede, okulda ön plana farklı değerler çıkarılabilir*” (Ö.33).

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik bazı öğretmen adaylarının “*Öğrenci merkezli değer aktarımı*” (2) kodu doğrultusunda görüş belirttikleri belirlenmiştir. “*Öğrenciyi merkeze alacak şekilde aktarılsa kalıcılığı da artacaktır*” (Ö.31).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımına ilişkin algıları incelenerek verilere tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değer eğitimi ve değer aktarımına ilişkin algıları

Sosyal bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlar	f	Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmeli	f
Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri	56	Öğrenci merkezlik	37
Geleneksel ve çağdaş yaklaşım yöntemlerin birlikte kullanımı	5	Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki	11
Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri	4	Çevreyle ilişki	11
Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar	4	Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı	4
Bloom taksonomisi	3	Disiplinler arası	4
Toplumsal ahlak yasaları	2	Eğiticilerin donanımı	3
Toplam	1	Rol model olma	3
	71	Kapsam daraltma	1
		Toplam	74

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlar ile ilgili görüşlerinin frekans değeri 71’dir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmeli sorusuna verdikleri yanıtlar birden fazla kodla ilişkilidir (frekans:74).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin algıları dikkate alındığında “*Çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri*” (56) ile ilişkili görüşler belirtmişlerdir. “*Ahlaki muhakeme yaklaşımının etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciyi zihinsel olarak aktif kılıp daha derin düşünmesine, yorumlama yapmasına ve çıkarımda bulunmasını sağlıyor. Örnek olay yöntemi bunun için kullanılabilir*” (Ö.4).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin algıları incelendiğinde bazı adayların “*Geleneksel ve çağdaş yaklaşım, yöntemlerin birlikte kullanımı*” (5) koduna yönelik cevap verdikleri görülmüştür. “*Sınıfın durumu, kazanımlara göre hem geleneksel değer yaklaşımları hem de öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılabilir*” (Ö.65).

Öğretmen adaylarından bazılarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara yönelik algıları “*Geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri*” (4) koduna yöneliktir. “*Telkin yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi kullanılabilir. Çünkü bireye kazanım çerçevesinde değeri aktaracak olan öğretmendir*” (Ö.1).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin görüşleri dikkate alındığında “*Bilgilendirmeye yönelik çalışmalar*” (3) koduna yönelik görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “*Değer eğitime yönelik konferanslara öğrenciler götürülebilir. Alan uzmanı kişiler sınıfa davet edilebilir*” (Ö.52).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin “*Bloom Taksonomisi*” (2) koduna yönelik öğretmen adayları fikir belirtmişlerdir. “*Bloom Taksonomisi dikkate alınarak etkinlikler düzenlenebilir*” (Ö.44).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin öğretmen adaylarının düşünceleri arasında “*Toplumsal ahlak yasaları*” (1) doğrultusunda görüş bulunmaktadır. “*Kohlberg’in toplumsal ahlak yasaları çerçevesinde yaklaşılması etkili olabilir*” (Ö.30).

Tablo 4. incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verilebileceğine ilişkin görüşlerin ise “*Öğrenci merkezlilik*” (37), “*Çevreyle ilişki*” (11), “*Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki*” (11), “*Disiplinler arası ilişki*” (4), “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (4), “*Eğiticilerin donanımı*” (3), “*Rol, model olma*” (3), “*Kapsam daraltma*” (1) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kodların frekansı ise 74’tür.

Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşleri ise “*Öğrenci merkezlilik*” (37) ile ilgilidir. “*Geleneksel anlayışın dışına çıkarak öğrenciyi aktif kılacak örnek olaylar, drama vb. etkinlikler kullanılarak değer eğitimi verilebilir*” (Ö.10).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verileceğine yönelik görüşlerinden bazıları “*Çevreyle ilişki*” (11) koduna yöneliktir. “*Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi güncel hayattan kesitlerle, yaşanmış olaylarla bağdaştırılarak verilmelidir*” (Ö.29).

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik adayların düşüncelerinden bazıları “*Öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki*” (11) koduna yöneliktir. “*Sosyal Bilgiler dersinin yanı sıra değerler eğitimi dersi de konularak öğretim sağlanmalıdır. ... ya Sosyal Bilgilerin ders saati artırılmalı ya da yeni bir ders olarak değerler eğitimi dersi öğretim programı hazırlanmalıdır*” (Ö.38).

Öğretmen adayları arasında Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik görüşlerden bazıları “*Disiplinler arası ilişki*” (4) kodu ile ilişkilidir. “*Disiplinler arası ilişki kurularak verilebilir*” (Ö.32). “*Her derse endekslenebilir*” (Ö. 44).

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik görüşler arasında “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (4) kodu ile ilişkili bulgular görülmüştür. “*... Drama, rol oynama, grup çalışmaları gibi etkinlikler Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin verilmesi için kullanılabilir. İlgili öğrenme alanlarında telkin yöntemi ve hikaye ile değer analizi etkili olacaktır. Değer eğitiminin verilmesinde bireyin değer belirginleştirmeye yönelik etkinliklerin kullanılması gerektiği düşüncesindeyim*” (Ö.62).

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik algılar incelendiğinde “*Eğiticilerin donanımı*” (3), “*Rol oynama*” (3), “*Kapsam daraltma*” (1) kodları ile ilgili öğretmen adayları görüş belirtmişlerdir. “*Eğiticilerin donanımı*” (3) doğrultusunda görüşler şunlardır: “*Öncelikle bu eğitimi verecek kişilerin değer eğitimine yönelik donanım sahibi olması gereklidir*” (Ö.16). Öğretmen adaylarının “*rol model olma*” (3) ile ilişkili görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Bireye aktarılan değerlerin içselleştirilmesi için onlara rol model olunmalı ve uygulamaya dönük etkinlikler yapılmalıdır*” (Ö.7). Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik “*kapsam daraltma*” (1) ile ilişkili görüşler şunlardır: “*Sosyal Bilgilerde değerler oldukça dar bir alana indirgenmelidir*” (Ö.45).

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimine yönelik algıları incelenerek veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimine yönelik algıları

Etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenler	f
Bilinçlendirme çalışmaları	17
Öğrenci merkezli etkinlikler	15
Çocuğun gelişim düzeyi	13
Eğiticilerin rolü	9
Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma	8
Beceri kazanma	6
Öğretim programı çerçevesinde irdeleme	3
Zaman	2
Disiplinlerle ilişki kurulması	2
Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması	1
Uygun ortam oluşturma	1
Toplam	77

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimine yönelik algılarına ilişkin yanıtları incelendiğinde “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (17), “*Öğrenci merkezli etkinlikler*” (15), “*Çocuğun gelişim düzeyi*” (13), “*Eğiticilerin rolü*” (9), “*Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma*” (8), “*Beceri kazanma*” (6), “*Öğretim programı çerçevesinde irdeleme*” (3), “*Zaman*” (2), “*Disiplinlerle ilişki kurulması*” (2), “*Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması*” (1), “*Uygun ortam oluşturma*” (1) başlıkları halinde kodlar oluşturulduğu tablo 5’te görülmektedir (frekans 77).

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin algıları arasında “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (17) koduna yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür. “*Küçük yaşta ailede ve okulda buna yönelik eğitimin verilmesi amacıyla öğretim programı yayınlanabilir. Broşür, afiş hazırlanabilir*” (Ö.8).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen adaylarından bazıları “*Öğrenci merkezli etkinlikler*” (15) koduna yönelik yanıtlar vermişlerdir. “*Değer eğitiminde önce öğretmen bu değerlere uygun hareket etmeye çalışmalıdır. Öğrencinin değerleri yaşamasına katması için ev içi aktivite ya da okul dışı etkinlikler yapıp, gözlemlerini yazması istenebilir*” (Ö.40).

Öğretmen adaylarından bir kısmı etkili değerler eğitiminin verilmesine ilişkin “*Çocuğun gelişim düzeyi*” (13) koduna yönelik yanıt vermiştir. “*Çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresinin dikkate alınması ve değerleri anlayabileceği senaryolarla karşı karşıya getirebilirsek etkili bir değer eğitimi sağlayabiliriz*” (Ö.35).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine ilişkin adayların görüşleri incelendiğinde “*Eğiticilerin rolü*” (9) koduyla ilişkili olduğu görülmüştür. “*Her sınıf düzeyinde verilmesi gerekir. Ayrıca bu eğitimi veren kişiler alanın uzmanı olmalıdır. Eğitimler sıradan gelişigüzel olmamalıdır*” (Ö.27).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine yönelik algılar dikkate alındığında bazı öğretmen adayları “*Yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma*” (9) koduna yönelik yanıtlar vermiştir. “*Öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve aile değerleriyle örtüşen bir biçimde değerleri sunarsak hayata aktarılması da kolaylaşacaktır*” (Ö.67).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilmesine ilişkin algılar incelendiğinde öğretmen adaylarından bazıları “*Beceri kazanma*” (6) koduna yönelik algıya sahiptir. “*Öncelikle öğrencilerin sorumluluk ve empati duyguları geliştirilmelidir. Kültürel değerlerin ve ahlaki toplum yapısının önemi ortaya çıkartan projeler hazırlanarak etkili değer eğitimi sağlanabilir*” (Ö.25).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitiminin verilebilmesine yönelik bazı öğretmen adaylarının “*Öğretim programı çerçevesinde irdeleme*” (3) koduna yönelik cevap verdiği görülmüştür. “*Öğrenciye kazandırılmak istenen değerlerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve diğer disiplinlerle de bağlantı kurularak verilmesi değer eğitimi etkili olacaktır*” (Ö.20).

Öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerinin “*Zaman*” (2) koduna yönelik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “*Değer eğitimine yönelik öncelikle ideal bir zaman ayrılmalı. Gözlem iyi yapılmalıdır. Çünkü değerler sınavla ölçülemez*” (Ö.14).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimi için yapılması gerekenlere ilişkin bazı öğretmen adaylarının “*Disiplinlerle ilişki kurulması*” (2) koduna yönelik algıya sahip oldukları görülmüştür. “*Öğrenciye kazandırılmak istenen değerlerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve diğer disiplinlerle de bağlantı kurularak verilmesi değer eğitimi etkili olacaktır*” (Ö.20).

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde “*Toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması*” (1) koduna yönelik görüş bildiren aday bulunmaktadır. “*Kişiyeye tam bir Türk kimliği benimsetilmesi değer eğitiminde öncelikli tutulmalıdır. Milli değerler üstün tutulmalıdır*” (Ö.45).

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında etkili değerler eğitiminin yapılması için “*Uygun ortam oluşturma*” (1) koduna yönelik algıya sahip olan aday bulunmaktadır. “*Zorlama ve baskı ortamından uzak empatiye ve sevgiye dayanan bir ortam oluşturularak öğretimi sağlanmalıdır*” (Ö.26).

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin algıları incelenerek verilere tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6. Üniversitede değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen adaylarının algıları

Üniversitede değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalar	f
Ders olarak öğretme	34
Çalışmalar yetersiz	20
Bilinçlendirme çalışmaları	16
Ders içi ders dışı etkinliklerle öğretme	16
Üniversite topluluklarının faaliyetleri	2
Toplam	88

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversite eğitimi açısından değerler eğitimine yönelik algılarına ilişkin tablo 6 incelendiğinde; “*Ders olarak öğretme*” (34), “*Çalışmalar yetersiz*” (20), “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (16), “*Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme*” (16), “*Üniversite topluluklarının faaliyetleri*” (2) olarak görüşlerin sınıflandırıldığı görülmektedir (frekans:88).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının “*Ders olarak öğretme*” (34) kodu doğrultusunda cevap verdikleri belirlenmiştir. “*Toplumla hizmet uygulamaları dersi, Karakter ve Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde değerlere değinilmisti*” (Ö.51).

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi açısından değerler eğitimine yönelik görüşleri dikkate alındığında bazı adaylar “*Çalışmalar yetersiz*” (20) koduna yönelik görüş belirtmiştir. “*Pek hatırlamıyorum. Gerekli eğitim ve çalışmalara önem verildiğini düşünmüyorum*” (Ö.16).

Üniversite eğitimi açısından değerler eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında “*Bilinçlendirme çalışmaları*” (16) koduna yönelik görüş belirttikleri bulgusuna erişilmiştir. “*Öğrenci kulüpleri afiş, seminer, konferans ve toplantılar yapmıştı*” (Ö.67).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede değerler eğitimine ilişkin görüşlerinden bazılarının “*Ders içi, ders dışı etkinliklerle öğretme*” (16) kodu ile ilişkili olduğu görülmüştür. “*... yaptığımız araştırmalar ve programdaki değerlere yönelik hazırladığımız ders planları değer eğitimi konusunda bize yardımcı oldu*” (Ö.19).

Üniversitede değerler eğitimine yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında ise “*Üniversite topluluklarının faaliyetleri*” (2) kodu ile ilişkilidir. “*Üniversite toplulukları değerlere yönelik çalışmalar hazırlamıştı*” (Ö.49).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin görüşleri incelenerek veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin algılar

Algılar	f
Çalışmalar yetersiz	19
Öğretmenlerin değerlendirilmesi	17
Öğretim programı açısından değerlendirme	17
Geliştirilebilir ve yeterli	16
Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı	12
Kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımı	11
Bilinç oluşturma	4
Yaşamla ilişki	3
Toplam	99

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin algılarının “*Çalışmalar yetersiz*” (19), “*Öğretmenlerin değerlendirilmesi*” (17), “*Öğretim programı açısından değerlendirme*” (17), “*Geliştirilebilir ve yeterli*” (16), “*Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı*” (12), “*Kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımı*” (11), “*Bilinç oluşturma*” (4), “*Yaşamla ilişki*” (3) kodlarına yönelik olduğu görülmüştür. Kodların frekans değeri 99’dur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin algıları incelendiğinde “Çalışmalar yetersiz” (19) koduyla ilişkili bulgulara erişilmiştir. “Yeterli düzeyde olduğu söylenemez. İçerik ve kazandırdıkları hakkında da ve öğrencilerin öğrendiklerini yaşama aktaramaması da cabası” (Ö.27).

Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının algıları dikkate alındığında ise “Öğretim programı açısından değerlendirme” (17) koduna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. “Değer eğitimi hiç verilmiyor diyemem. Ancak eğitimin çok yüzeysel kaldığını ve çocukların seviyesine göre çok soyut kaldığını düşünüyorum” (Ö.19).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin görüşlerinden bazıları “Öğretmenlerin değerlendirilmesi” (17) kodu ile ilişkilidir. “Öğretmen yer yer kazanımlarla ilişkilendirerek veriyor. Çok yeterli olmasa da öğretmeninde yapacağı bir durum yok çünkü Sosyal Bilgilere verilen ders saati müfredatın yetişmesi için bile sorun oluyor...” (Ö.25).

Öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde “Geliştirilebilir ve yeterli” (16) koduna yönelik bulgulara erişilmiştir. “Geliştirilebileceği düşüncesindeyim. Sadece öğrencileri değil ailelerini de değer eğitimi sürecinin içerisine konferanslarla da olsa katılmasının değer eğitimine verilen önemi artıracığını düşünüyorum” (Ö.52).

Öğretmen adayları arasında öğretmenlik uygulaması kapsamında değer eğitimine yönelik “Farklı değer yaklaşımlarının kullanımı” (12) kodu ile ilişkili verilere ulaşılmıştır. “Çeşitli etkinlikler yoluyla değer aktarımı sağlıyor. Ahlaki muhakeme yöntemini kullandığımı gözlemledim” (Ö.4).

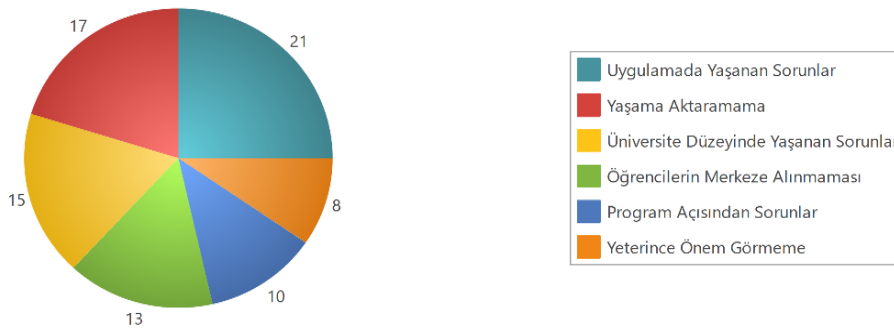
Okul deneyimi kapsamında değerler eğitimine yönelik öğretmen adaylarından bazıının görüşleri “Kalıcı öğrenme yöntemlerinin kullanımı” (11) kodu ile ilişkilidir. “Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenci merkezli etkinlikler kazanımlarla entegre edilerek öğrenciye değerler aktarılıyor” (Ö.7).

Okul deneyimi kapsamında değerler eğitimine ilişkin öğretmen adayları arasında “Bilinç oluşturma” (4) koduna yönelik bulgular vardır. “... Daha fazla üzerinde durulmalı çünkü değerlerde yaşanan yozlaşma toplumda çözülmeye neden oluyor” (Ö.47).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları okul deneyimi kapsamında değerler eğitimine yönelik “Yaşamla İlişki” (3) doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. “Hayattan örnekler verilerek öğrencilere aktarılıyor...” (Ö.50).

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerilerine ilişkin algıları incelenerek ilgili verilere aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları



Öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri incelenerek “Uygulamada yaşanan sorunlar” (21), “Yaşama aktaramama” (17), “Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar” (15), “Öğrencilerin merkeze alınmaması” (13), “Program açısından sorunlar” (10), “Yeterince önem görmeme” (8) kodlarının oluşturulduğu şekil 1’de görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri birden fazla kodla ilişkilidir (frekans:84).

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin çoğunluğu “Uygulamada yaşanan sorunlar” (21) koduyla ilişkilidir. “...Öğretim programı yazılı olarak yeterli başarılı görülse de uygulamalarda gereken önemin gösterilmediğini düşünüyorum” (Ö.34).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri arasında “Yaşama aktaramama” (17) koduyla ilişkili bulgularda vardır. “Okulda öğrenilen değerlerin gerçek hayata aktarılması çocuğun içinde bulunduğu çevre ile değerler arasında çatışma yaşanması sorun olarak karşımıza çıkar” (Ö.56).

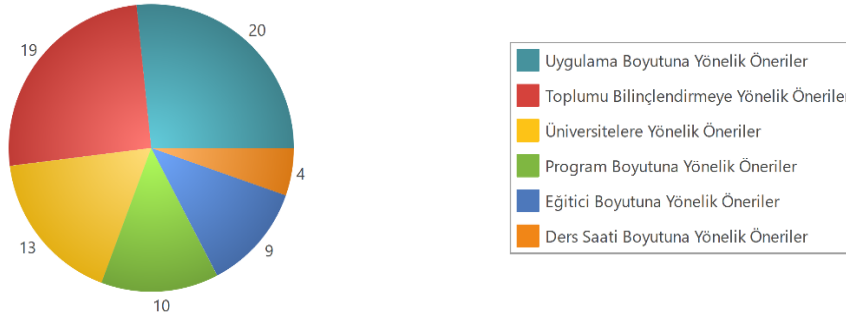
Değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşlerinin ise “*Üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar*” (15) kodu ile ilişkili olduğu görülmüştür. “*Okul düzeyinde de üniversite düzeyinde de yeterince önem verilmemesi büyük bir sorundur*” (Ö.18).

Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları incelendiğinde “*Öğrencilerin merkeze alınmaması*” (13) koduna ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir. “*Uygulama boyutunda öğrencinin gelişim düzeyini dikkate alan bir uygulama yapılmaması soyut olarak aktarılması sıkıntılıdır*” (Ö.61).

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında bazı adayların “*Program açısından sorunlar*” (10) kodu ile ilişkili görüşlere sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir. “*Programda az yer veriliyor sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum*” (Ö.4).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin algıları dikkate alındığında “*Yeterince önem görmeme*” (8) koduna yönelik bulgulara erişilmiştir. “*Çok fazla ciddiye alınmaması, yeteri kadar donanımlı eğitim verilmemesi*” (Ö.1).

Şekil 2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik algıları



Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin algıları Şekil 2’de gösterilmiştir. Çözüm önerilerine yönelik “*Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler*” (20), “*Uygulama boyutuna yönelik algılar*” (19), “*Üniversitelere yönelik öneriler*” (13), “*Program boyutuna yönelik öneriler*” (10), “*Eğitici boyutuna yönelik öneriler*” (9), “*Ders saati boyutuna yönelik öneriler*” (4) kodlar oluşturulmuştur (frekans:75).

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı öğretmen adaylarının görüşleri ise “*Uygulama boyutuna yönelik öneriler*” (20) ile ilişkilidir. “*Öğretmenler tarafından özgün etkinlikler hazırlanmalıdır*” (Ö.53).

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinden bazıları “*Toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler*” (19) koduyla ilişkilidir. “*Sadece öğrenciler değil diğer okul çalışanları, velilerde bu eğitim içerisinde yer almalıdır diye düşünüyorum. Veli toplantılarında bile bu eğitime değinilmesi sorunlar için etkili çözümler getirebilir*” (Ö.19).

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik algıları incelendiğinde ise “*Üniversitelere yönelik öneriler*” (13) koduna yönelik görüşlerin olduğu bulgusuna erişilmiştir. “*Değerler eğitimine yönelik yaşanan sorunların başlıca çözüm yolu üniversitelerden geçmektedir. Üniversitede verilen değerler eğitimi içerik ve uygulama boyutu açısından düzeltilmelidir*” (Ö.60).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ilişkin bazı görüşleri “*Program boyutuna yönelik öneriler*” (10) kodu ile ilgilidir. “*Karşılaşılan sorunları önlemek veya en aza indirmek adına program ve süreci planlarken gerçekçi ve uygulanabilir bir zemin üzerine planlanmalıdır*” (Ö.34).

Değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde “*Eğitici boyutuna yönelik öneriler*” (9) kodu doğrultusunda olduğu belirlenmiştir. “*Değer eğitiminde rol alacak öğretmen, öğretmen adaylarının özgün etkinlikler üretmeye teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesi ...*” (Ö.59).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik getirdiği çözüm önerileri incelendiğinde ise “*Ders saati boyutuna yönelik öneriler*” (4) koduna yöneliktir. “*Üniversitelerde değerler eğitimi ders saati ve ortaokullarda ise Sosyal Bilgiler ders saati artırılabilir*” (Ö.3).

4. Sonuç ve tartışma

4.1. Teorik çıkarımlar

Kınacı (2018) öğretmen adaylarının değer tanımlamalarını; toplumu bütünleştiren unsurlar, nesilden nesle aktarılan kavramlar, bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçüt, ahlaki ilke-inançlar, toplum tarafından kabul gören davranışlar, maddi-manevi unsurlar, insanı insan yapan özellikler, toplumsal kimliği yansıtan kültürel özellikler, örf, adet ve gelenekler, genel geçer doğrular, öğretilen- öğrenilen yaşamsal unsurlar, ortak görüş ve düşünceler, tutum ve davranışları yönlendiren güç olarak belirlemiştir. Pınaz (2020) öğretmenlerin değer kavramını; toplumun sahip olması gereken manevi kıymetler bütünü, ahlak kuralları, kültürel öğelerin geleceğe aktarılması, güzel duyguların yansımaları, insani özellik kazandırma, bizi biz yapan unsurlar şeklinde tanımladığı sonucuna erişmiştir. Kınacı (2018) ve Pınaz'ın (2020) ulaştığı değer tanımlamaları araştırmayla benzerlik göstermiştir. Adaylar değeri; "davranış" (14), "ortak yaşantı" (12), "toplum tarafından önemli görülme" (11), "toplumsal düzen" (10), "bireyin benliğinin şekillendirilmesi" (7), "toplumun süreğenliği" (5), "değerlerin hedefleri" (5), "yapı taşı" (4), "toplumsal birliğin kavranması" (2) şeklinde tanımlamıştır (frekans:70).

Kınacı (2018) öğretmen adaylarının değerler eğitimini; okulda planlı ve sistemli verilen eğitim, ailede eğitim, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç, programda belirtilen değerleri öğrencilere kazandırma, ideal bir bireyin yetiştirilmesi, değerleri davranışa dönüştüren bireyler yetiştirme, duyarlı bireyler yetiştirme, geçmişin geleceğe aktarılması olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmada ise adaylar değer eğitimini; "toplumsal düzenin devamlılığı" (24), "benlik kazandırma" (20), "nesilden nesle aktarım" (11), "davranış kazandırma" (10), "yol gösterme" (2), "toplumsal olguların öğretimi" (2), "vicdan rahatlığı" (1), "anlam yükleme" (1), "çağdaşlaşma" (1) şeklinde tanımladıkları görülmüştür (frekans:72).

Gömlüksiz ve Kılıncı (2015) yaptığı araştırmada değer eğitiminin katkılarını; öğrencilerin sosyalleşmesi, milli ve evrensel değerlerin aktarılması, kişilik gelişimlerine yardımcı olması, toplumsal sorunlara duyarlılık olarak sıralamıştır. Kınacı (2018) ise adayların; Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler eğitiminde etkili vatandaş yetiştirme, ulusal değerlere sahip çıkma, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, değerleri öğrencilere kazandırma, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlaması, gelecek nesillere değerleri taşıma, kişilik gelişimine katkıda bulunması, değerleri işlevsel hale getirmesi açısından değerler eğitimini önemli gördüklerini belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular benzerdir. Adaylar değer eğitiminin önemini; "toplumsal uyum" (19), "geleceğin inşası" (13), "etkin vatandaşlık" (12), "kültürel aktarım" (11), "toplumsal temellerin güçlendirilmesi" (10), "bireyin çok yönlü gelişimi" (8) (frekans:73) olarak tanımlamıştır.

Pınaz (2020) öğretim programındaki yenilikleri, değişiklikleri incelemiş; yeni konuların eklenmesi, kazanımların azaltılarak yoğun içeriğe sahip olması, konular arasına değerlerin eklendiği ve programda temel değerlerin ön plana çıkarıldığı, değerler ile bir farkındalık oluşturmak istendiği, değerlere önem verildiği öğretmenlerce dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değerler eğitimine yönelik algıları dikkate alındığında "program açısından değerlendirmeler" (47), "ders saatine yönelik değerlendirmeler" (8), "yol haritasının gerekliliği" (6), "program hakkında bilgi sahibi olmayanlar" (6), "öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi" (5), "gözlem yapılarak düzenlenmesinin gerekliliği" (3), "öğrenci merkezli değer aktarımı" (2) doğrultusunda görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (frekans:77).

4.2. Uygulamaya yönelik çıkarımlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri; "toplumsal boyut" (53), "eğitsel boyut" (29), "kişisel boyut" (15), "toplum tarafından önemli görülen değerler" (4), "ihtiyaçlar" (3), "toplumsal yapıda meydana gelen değişimler" (3), "teknolojik boyut" (3) ile ilgilidir (frekans: 110). Çalışma, Özdaş ve Pınaz'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermiştir. Özdaş (2013) ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini ele aldığı araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini; medya, öğretmenin davranışı, okul-aile iş birliğinin olmaması, sınıfların kalabalıklığı, okulun fiziki koşulları olarak sıralarken; Pınaz (2020) ise öğretmenlerin ve okulun fiziki yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, maliyet, zaman yetersizliğinin değerler eğitimini etkilediğini belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde etkili olan yöntem ve yaklaşımlara ilişkin yanıtları ise "çağdaş değer yaklaşımları ve yöntemleri" (56), "geleneksel ve çağdaş yaklaşım yöntemlerin birlikte kullanımı" (5), "geleneksel değer yaklaşımları ve yöntemleri" (4), "bilgilendirmeye yönelik çalışmalar" (3), "Bloom taksonomisi" (2), "toplumsal ahlak yasaları" (1) ile ilişkilidir (frekans:71). Pınaz (2020) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; anlatım, soru-cevap, drama, örnek olay, gezi, hikâye, şiir ve kompozisyon yazdırma, pano sergileri gibi yöntemleri

eğitimde kullandıklarını tespit etmiştir. Çolak (2023) ise öğretmenlerin; drama etkinliği, tartışma konusu açma, kitap okutma, kompozisyon yazdırma, gezi yöntemlerini kullandığını belirlemiştir.

Öğretmen adaylarına “Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi nasıl verilmelidir?” sorusu yöneltildiğinde “öğrenci merkezlik” (37), “çevreyle ilişki” (11), “öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişki” (11), “disiplinler arası” (4), “farklı değer yaklaşımlarının kullanımı” (4), “eğiticilerin donanımı” (3), “rol model olma” (3), “kapsam daraltma” (1) doğrultusunda yanıt verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (frekans:74). Can (2008) Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine yönelik ölçme değerlendirme gözlem, örnek olay, tartışma, soru-cevap, velilerle görüşme yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Baysal’ın (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler değer eğitiminde ailelerin katılımının etkili olacağını belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde etkili değerler eğitimine ilişkin görüşler incelendiğinde adayların; “bilinçlendirme çalışmaları” (17), “öğrenci merkezli etkinlikler” (15), “çocuğun gelişim düzeyi” (13), “eğiticilerin rolü” (9), “yaşama aktarma ve yaşamla ilişki kurma” (8), “beceri kazanma” (6), “öğretim programı çerçevesinde irdeleme” (3), “zaman” (2), “disiplinlerle ilişki kurulması” (2), “toplum tarafından birtakım değerlerin üstün tutulması” (1), “uygun ortam oluşturmayı” (1) önemli gördükleri sonucuna erişilmiştir (frekans:77). Kurtdede (2009) değer eğitiminde; öğrencilere model olmasını, değerleri destekleyecek sözler paylaşılmasını, hikayelerden yararlanılmasını, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını, değerlere ilişkin rollerin oynatılmasını, olayların öğrencilere analiz ettirilmesini, örnek kişilerin yaşamlarının araştırma konusu olarak verilmesinin gerekliliği adaylar tarafından belirtilmiştir.

Üniversitede değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalar dikkate alındığında adaylar; “ders olarak öğretme” (34), “çalışmalar yetersiz” (20), “bilinçlendirme çalışmaları” (16), “ders içi ders dışı etkinliklerle öğretme” (16), “üniversite topluluklarının faaliyetleri” (2) açısından çalışmaların yapıldığını belirtmiştir (frekans:88). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında değerler eğitimine ilişkin “çalışmaların yetersiz olduğu” (19) “öğretmenlerin değerlendirilmesi” (17), “öğretim programı açısından değerlendirme” (17), “geliştirilebilir ve yeterli” (16), “farklı değer yaklaşımlarının kullanımı” (12), “kalıcı öğrenme yöntemlerinin ve etkinliklerin kullanımı” (11), “bilinç oluşturma” (4), “yaşamla ilişki” (3) doğrultusunda görüş belirttikleri belirlenmiştir (frekans:99).

4.3. Sınırlılıklar

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine yönelik algıları dikkate alındığında problemlerin “uygulamada yaşanan sorunlar” (21), “yaşama aktaramama” (17), “üniversite düzeyinde yaşanan sorunlar” (15), “öğrencilerin merkeze alınmaması” (13), “program açısından sorunlar” (10) ve “yeterince önem görmeme” (8) faktörlerinden kaynaklandığı (frekans: 84) belirlenmiştir. Gömleksiz ve Kılınc (2015) değer eğitiminde karşılaşılan sorunların zamansal ve ekonomik sorunlar, öğrenci, veli ve okul ilgisizliğinden kaynaklandığını belirlemiştir. Korkak (2022) değer eğitiminde yaşanan sorunları derse katılımın az olması, iletişim problemleri, müfredat yetiştirme kaygısı, öğrenciyle yeterli zaman geçirememesi, motivasyon problemleri olarak sıralamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri; “toplumu bilinçlendirmeye yönelik öneriler” (20), “uygulama boyutuna yönelik öneriler” (19), “üniversitelere yönelik öneriler” (13), “program boyutuna yönelik öneriler” (10), “eğitici boyutuna yönelik öneriler” (9), “ders saati boyutuna yönelik öneriler” (4) şeklindedir (frekans:75). Gömleksiz ve Kılınc’ın (2015) araştırmasında öğretmenler; uygulamaya dönük çalışmalar, aile-medya ve çevrenin desteklemesi, hizmet içi eğitimlerin yapılmasını söylemişlerdir. Pınaz’ın (2020) çalışmasında öğretmenler; sorunların çözümünün ailelerin duyarlı davranmasından, okul-aile iş birliğinin sağlanmasından, programın işlevsel hale getirilmesinden, değerler eğitimi dersinin olmasından, öğretmen adaylarının eğitilmesinden, projeler hazırlanmasından, öğrencilerin medya ve kötü arkadaş çevresinden uzak durmasından geçtiğini belirtmişlerdir.

4.4. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Değer eğitimine yönelik üniversitelerde toplumun tüm paydaşlarını bilinçlendirme, bilgilendirme çalışmaları yürütülebilir. Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerler yeniden revize edilerek ders saati artırılabilir. Değer eğitiminin nasıl verileceğine yönelik yönerge, kılavuz kitapçıklar oluşturulabilir. Öğretmen adaylarının özgün etkinlikler hazırlamaları teşvik edilebilir. Üniversitelerde mikro öğretim çalışmaları yürütülerek öğretmen adayları eğitim vermeye hazır hale getirilebilir.

Kaynakça

- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261-273.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Creswell, J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (6. baskı). Siyasal Kitapevi.
- Çolak, N. (2023). *Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 14, 21-29.
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Araştırmacı Sosyal Bilimler Çalışmaları*, 3(2), 35-45.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Korkak, S. (2022). *Uzaktan eğitim Sosyal Bilgilerde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M. (2019). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M. (Ed.). (2019). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (2. baskı). In Korkmaz, M. *Değerler Eğitimi Yaklaşımları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2011). The impact of values education on school ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166-170.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Özdemir, A., Tanoba, T., Karaokur, Ş., & Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-53.
- Özdemir, S. (2020). *Üniversitede Değerler Eğitimi (SDÜ Örneği)* (1. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Patton, M. (1987). *How To Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA:Sage.
- Pınaz, E. (2020). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri Kahramanmaraş ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

- Tadege, A., Seifu, A., & Melese, S. (2022). Teachers' views on values-education: The case of secondary schools in East Gojjam, Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 1-14.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi genel bir bakış. *Türklük Dergisi*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık, Tıpkı Basım.
- Yıldız, M. (2012). *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı 28-29 Mayıs 2010*. (Yusuf Keskin). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Damla Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2013). *Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri* (1. baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The research aims to determine the opinions of Social Studies teacher candidates regarding values education.

Method

The research, which is a qualitative study, used a phenomenological design. The semi-structured interview form was applied to 70 volunteer Social Studies teacher candidates in the 2022-2023 academic year to determine the opinions of Social Studies teacher candidates. The MAXQDA program was used to analyze the data. The data were subjected to content analysis. By comparing the themes created by the researcher and the field expert, the themes were given their final shape, and frequency values were included. In the analyses, frequency numbers varied because the answers were related to multiple codes.

Findings

Teacher candidates mostly use value as behavior; at least, they define it as the comprehension of social unity. The concept of value education is mostly seen as the continuation of the social order; They stated it as least meaning-giving, modernization, and peace of conscience. Value education is most important in social harmony; at least, it is expressed as the versatile development of the individual. The factors affecting teacher candidates' value for education are mainly social; at least, they expressed their opinions about the technological dimension. Considering the opinions of teacher candidates regarding the values and values education in the 2018 Social Studies curriculum, the most important evaluations in terms of the program are: At least they responded regarding student-centered value transfer. Considering the candidates' opinions about the methods and approaches effective in the Social Studies course, it was seen that they expressed their opinions most about contemporary value approaches and least about social and moral laws. While prospective teachers think value education should be given in a student-centered manner in the Social Studies course, at least they expressed an opinion on narrowing the scope. In addition, it was observed that teacher candidates mostly expressed their opinions regarding effective values education in the Social Studies course concerning awareness-raising activities. Considering the studies on values education at the university, prospective teachers expressed their opinions about learning as a lesson. Considering the perceptions regarding values education within the scope of teaching practice, candidates mostly stated that the studies were insufficient. Teacher candidates noted that the most significant problems in value education are experienced in practice. When prospective teachers' solution suggestions for the problems encountered in value education were examined, it was seen that they mostly made suggestions regarding carrying out activities to raise public awareness.

Discussion, conclusion, and suggestions

Candidate's values: They defined it in terms of behavior, common life, being seen as important by society, social order, shaping the individual's self, continuity of society, goals of values, building blocks, and understanding of social unity. Candidates can consider values education; They defined it as the continuity of the social order, gaining self-identity, transferring from generation to generation, gaining behavior, guidance, teaching social facts, peace of conscience, attributing meaning, and modernization. Kınacı (2018) values of teacher candidates; elements that integrate society, concepts transferred from generation to generation, moral principles-beliefs, socially accepted behaviors, cultural characteristics that reflect social identity; He defined values education as planned and systematic education at school, education in the family, a process that continues until the end of life, teaching students the values in the program, raising the ideal individual, raising sensitive individuals who transform values into behavior, and transferring the past to the future.

In the research, candidates stated the importance of values and values education; They expressed these as social harmony, construction of the future, active citizenship, cultural transfer, strengthening of social foundations, and versatile development of the individual. Gömleksiz and Kılınç (2015) explain the contributions of value education. They list these as socializing students, transferring national and universal values, helping their personality development, and sensitivity to social problems. Candidates will examine the factors affecting value education. It was concluded that the participants expressed their opinions in line with the social dimension, educational dimension, personal dimension, values deemed important by society, needs, changes in the social structure, and technological dimension codes. Pınaz (2020) determined that teachers' physical inadequacy of the school, crowded classes, cost, and time affect the value of education.

When the candidates' opinions about the values in the 2018 Social Studies curriculum were examined, it was seen that they expressed their opinions in terms of evaluations in terms of the program, evaluations regarding lesson hours, the necessity of the road map, those who do not have knowledge about the program, the training of teachers and teacher candidates, the necessity of organizing by observing, and student-centered value transfer. Pınaz (2020) revealed that the aim is to create awareness with values by adding new subjects, reducing the gains and having intensive content of the gains, adding values between the subjects and highlighting the basic values in the program.

Teacher candidates will learn about effective methods and approaches in Social Studies; They expressed their opinions in terms of contemporary value approaches, the use of traditional and contemporary approaches-methods together, traditional value approaches-methods, informative studies, Bloom's taxonomy, and social moral laws. olak (2023) determined that teachers used drama activities, discussion topics, reading books, writing compositions, and field trips. Candidates on how values education can be given; They stated that the student should be centered, a relationship should be established with learning areas and achievements, a relationship should be established with the environment, different value approaches should be used in value education, interdisciplinary relationships should be established, educators should be equipped, they should be role models and the scope should be narrowed. Can (2008) determined that observation, case study, discussion, question-answer, and interview with parents methods were used in evaluating values education.

Teacher candidates; He stated that awareness-raising activities, organizing student-centered activities, the child's development level, the role of educators, transferring values to life, gaining skills, examining values within the framework of the curriculum, establishing relationships with time and disciplines, holding certain values as superior by the society, and creating a suitable environment will be effective for effective values education. In Kurtdele's (2009) research, teacher candidates; They told students to be models, to benefit from stories, to make them aware of their own values, and to analyze events. Candidates will explain the problems experienced in values education; He listed the problems as problems experienced in practice, not being able to transfer it to real life, problems experienced at the university level, students not being taken into the center, problems in terms of the program, and not being given enough importance. Gömleksiz and Kılınç (2015) describe the problems teachers encounter in values education; He determined that it was caused by temporal and economic problems, student, parent-school indifference.

When the solution suggestions for the problems experienced in values education are examined, the candidates; They have developed suggestions for raising public awareness, for the application dimension, for universities, for the program dimension, for the educator dimension, and for the class hour dimension. Pınaz (2020) says that teachers; Families should be sensitive, school-family cooperation should be ensured, the program should be made functional, there should be a values education course, candidates should be trained, etc. determined that they made recommendations

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu alışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

ıkar atışması

Bu alışmada yazarlar tarafından herhangi bir ıkar atışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu alışmanın Etik Kurul Onayı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.07.2022 tarih ve 2022/08 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır (Protokol No. 2022/299).